

## 56. Öğretmen istihdam süreci ve değerlendirme yöntemleri: Türkiye ve Almanya örneklemleri

Salih ÖZENİCİ<sup>1</sup>

Hüseyin EVCİM<sup>2</sup>

**APA:** Özenici, S. & Evcim, H. (2023). Öğretmen istihdam süreci ve değerlendirme yöntemleri: Türkiye ve Almanya örneklemleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 958-982. DOI: 10.29000/rumelide.1369562.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Almanya'daki Almanca Öğretmenliği istihdam ve değerlendirme süreçlerine yönelik uygulama ve yöntemleri incelemektir. Bu bağlamda Almanya'da öğretmen değerlendirme ve istihdam sürecinde uygulanan Birinci Devlet Sınavı ve ÖABT 2016 Almanca Öğretmenliği sınavının içeriğini ve sınav sorularını Bloom'un taksonomisinde belirtilen bilişsel düzeylere göre analiz etmektir. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de Almanca Öğretmenliği işe alım ve değerlendirme sürecinde tek tip değerlendirme yönteminin kullanıldığı, Almanca ÖABT'de ağırlıklı olarak alan bilgisine dayalı alt düzey bilişsel becerilerin ölçüldüğü, alan öğretimini değerlendirmeye yönelik çok sınırlı sayıda soru sorulduğu, bu soruların da alan bilgisi testindeki sorularda olduğu gibi alt düzey beceri gruplarında yer aldığı ve alan didaktik bilgisinin kullanımını gerektiren sorulara hiç yer verilmediği görülmektedir. Almanya'da ise Almanca öğretmenliği değerlendirme ve istihdam süreci çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamaların amacı, öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlikler/nitelikler açısından olabildiğince fazla kanıt elde etmektir. Almanya'da öğretmen değerlendirmesi ve istihdamında uygulanan sınavın içeriği, öğretmen niteliklerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı'nda kullanılan soru analizlerine bakıldığında, üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye ve değerlendirmeye aynı şekilde öğretmen adaylarının öğretim bilgisini göstermelerini gerektiren türden sorulara daha çok yer verildiği görülmektedir. Bu verilerden hareketle, Türkiye'de Almanca Öğretmenliği istihdamında kullanılan sınavların eleme amaçlı yapıldığı, Almanya'da ise öğretmen niteliklerine dayalı olabildiğince çeşitli ve güvenilir yöntemler kullanılarak yetkin öğretmenlerin seçilmesi ve istihdamı amaçlandığı söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** KPSS ÖABT, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, Bloom taksonomisi

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Antalya, Türkiye), sozenici@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0785-5680 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369562]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bolu, Türkiye), evcim\_h@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3039-7216

## Teacher recruitment process and evaluation methods: The case of Turkey and Germany

### Abstract

The aim of this study is to examine the practices and methods for teacher recruitment and evaluation processes in Turkey and Germany. In this context, it is to analyse the content and exam questions of the First State Examination applied in the teacher evaluation and employment process in Germany and the 2016 KPSS ÖABT German Language Teaching exam according to the cognitive levels in Bloom's taxonomy. Document analysis method was used in this research. According to the results of the study, it is seen that a single type of assessment method is used in the recruitment and assessment process of German Language Teaching in Turkey, lower level cognitive skills based on content knowledge are measured predominantly in the German ÖABT, a very limited number of questions used to evaluate field education/training are asked, these questions are included in lower level skill groups as in the questions in the content knowledge test, and questions requiring application of the scope of field didactics are not included at all. In addition, it has also been determined that ÖABT German Language Teaching Test (ÖABT) mainly measures the content knowledge acquired in the pre-service education process on the basis of low-level cognitive skills rather than measuring the teacher competences/qualifications of prospective German teachers. In Germany, the assessment process for German Language Teaching is carried out by using multiple assessment methods. The aim of these practices is to obtain as much evidence as possible about the competences/qualifications that prospective teachers should possess. In Germany, the content of the examination applied in teacher evaluation and employment is based on teacher qualifications. When we look at the question analyses used in the First State Examination for German Language Teaching in Germany, it is seen that there is more emphasis on measuring and evaluating high-level cognitive skills, as well as questions that require prospective teachers to demonstrate their teaching knowledge. Based on these data, it can be said that the exams used in the recruitment of German teachers in Turkey are used for selection purposes, while in Germany, it is aimed to select and employ competent teachers by using as diverse and reliable methods as possible based on teacher qualifications.

**Keywords:** KPSS ÖABT, teacher training and employment, Bloom's taxonomy

### Giriş

Öğretmenlerin istihdamı ve seçimi, bir eğitim sisteminin kalitesini ve etkinliğini şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bu süreç doğru tasarlandığında ve titizlikle uygulandığında, eğitim kalitesi ve eşitliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (OECD,2008)

Öğretmenler, bir ülkenin eğitim sisteminde eğitim kalitesi ve başarısının anahtarı olarak kabul edilmekte (International Labour Organization, 2012) ve bir eğitim sisteminin niteliğini, kalitesini ve gücünü doğrudan etkileyen en önemli faktör olarak görülmektedir (Özoğlu, 2010; Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Bir öğrencinin öğrenmesini etkileyen olan faktörler üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak üç bulgu ortaya konmaktadır (OECD, 2005).

İlk ve en güçlü bulguya göre, öğrenci öğrenimindeki en büyük değişkenlik kaynağı, öğrencilerin okula getirdikleri farklılıklardır (ör. öğrencilerin yetenekleri, tutumları, aile ve sosyal geçmişleri). Politika

yapıcıların en azından kısa vadede bu tür faktörleri etkilemesi çok zordur. İkinci genel bulgu, öğrenci öğrenimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan faktörün, potansiyel olarak politik etkiye açık olan öğretmen ve öğretim değişkenleriyle ilgilidir (OECD, 2005).

Özellikle öğretmen kalitesinin öğrenci performansını etkileyen veya öğrenci başarısına katkıda bulunan en önemli okul içi faktör olduğuna yönelik genel bir konsensus vardır (OECD, 2013; Hattie, 2008; Bruns ve Luque, 2014; Bruns vd., 2019; OECD, 2018a; Wurtzel ve Curtis, 2008). Barber ve Mourshed (2007) öğretmen kalitesinin öğrenme çıktılarına etkileyen en önemli faktör olduğunu ifade etmektedir, Rivkin vd. (1998) 3.000 okuldaki 400.000 öğrenciyi analiz ettikleri araştırmalarında, her ne kadar okul kalitesi öğrenci performansının önemli bir belirleyicisi olsa da öğrenci performansını etkileyen en önemli yordayıcının öğretmen kalitesi olduğu sonucuna varmışlardır. UNESCO Küresel İzleme Raporu için yapılan araştırmaya göre, 45 ülkede 4. sınıflara yönelik 2011 Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırmasının sonuçlarına dayalı analiz, öğretmen kalitesi arttıkça düşük başarı oranının da düştüğünü ortaya koymuştur (GEMRT, 2014, s. 233). USA’da yapılan bir araştırmaya göre, kaliteli öğretmenler, çocukları her yıl mevcut düzeylerinden 1,5 düzey daha ilerisine taşıyabilirken, etkisiz öğretmenler ise amaçlanan öğrenme çıktılarının yalnızca yüzde 50’sini gerçekleştirebilmektedir (Hanushek & Rivkin, 2010). Cooper vd. (2006, s. 5), öğretmen kalitesinin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır: “*öğrenciler üst üste iki yetersiz öğretmene sahip olduklarında, akademik başarı ve performans bağlamında akranlarını neredeyse hiçbir zaman yakalayamazlar.*” Stronge (2013) bu durumu “etkili öğretmen = öğrenci başarısı” diyerek özetlemektedir. Bu nedenle, akademik olarak başarılı öğretmen adaylarını öğretim pozisyonlarına atamak, zorlu ve karmaşık öğretim ortamlarına uygun bir şekilde hazırlamak ve meslek içinde tutmak öğrencilerin yüksek akademik standartlara erişmelerine yardımcı olmada temel hedef haline gelmiştir. Bu yüzden, siyasi karar vericilerin, okul yöneticilerinin ve ailelerin dikkatleri, yeterli sayıda öğretmene sahip olma endişesinden daha ziyade, yeterli sayıda kaliteli öğretmene sahip olma endişesine dönüşmüştür. Bu bağlamda, Cooper vd. (2006) de ifade ettikleri gibi, eğitim sistemlerinin temel amacı, yeterli sayıda öğretmene sahip olmaktan daha ziyade, yeterli sayıda kaliteli öğretmene sahip olmak olmalıdır.

Bir eğitim sisteminin temelini oluşturan öğretmen kalitesi, eğitim sisteminin etkinliği ve başarısında büyük bir öneme sahiptir (U.S. DE; NCES; NATQ, 1996). Bu bağlamda, Barber ve Mourshed (2007) “*bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez*” demektedir. OECD (2005) tarafından 25 ülkeyi kapsayan bir çalışmada, bir eğitim sistemi ne kadar iyi olursa olsun veya bir öğretim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, öğretmenler, nitelikli ve üst düzey bilişsel becerilere sahip değillerse, eğitim çıktılarının öğretmenlerin nitelikleri üzerinde olamayacağı belirtilmektedir. Benzer bir şekilde Özoğlu da (2010, s.3) “*Fiziksel koşulların ve eğitsel kaynakların gayet elverişli, öğrencilerin ise öğrenmeye oldukça istekli olduğu bir eğitim sisteminde dahi bu imkânları değerlendirecek bilgi ve becerilerden yoksun, niteliksiz öğretmenlerle kaliteli bir eğitim beklenemez*” demektedir.

Araştırmalardan ortaya çıkan üçüncü genel bulgu ise, öğretmen kalitesinin göstergeleri/öğretmen nitelikleriyle ilgilidir (OECD, 2005). Bir eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan etkili öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilerle, yani öğretmen nitelikleriyle donatılması gerekir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenci öğrenmesini ve performansını etkileyen okul faktörlerinin başında öğretmen ve öğretim kalitesi geldiği, öğretmen kalitesini belirleyen en önemli unsurun da öğretmen nitelikleri olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi içindeki aktif rollerini en başarılı şekilde gerçekleştirecek tarzda nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin belirlenen standartlar temelinde

yetiştirilerek değerlendirilip istihdam edilmesi bir eğitim sisteminin başarısı için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır ve eğitim sistemini başarıya taşıma adına ciddi bir sorumluluktur. Bu nedenle, ülkeler nitelikli öğretmenlerin eğitime, seçimine ve istihdamına büyük önem göstermektedir (Baştürk ve Doğan, 2011).

Nitelikli öğretmenlerin seçimi ve istihdamı insan kaynakları yönetiminin sorumluluğundadır (Butcher & Kritsonis, 2007). İnsan kaynakları yönetiminin temel görevi, doğru pozisyon için uygun adayları seçmektir (Xu, 2018). Doğru ve uygun adayların seçilmesi, en nitelikli olanların seçimi ve işe alınmasıyla ilgili olan insan kaynakları yönetim fonksiyonunun istihdam aşamasını teşkil etmektedir. Gelişmiş istihdam ve seçim süreçleri uygulanarak öğretmenlerin istihdam edilmesi, bir okulun etkinliği ve verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir (Kelkey, 2018). Bu bağlamda, yöneticilerin en kritik görevleri arasında, bir eğitim kurumunda en önemli kaynak olan öğretmenleri seçme ve istihdam etme işlevi yer almaktadır (Tripathy ve Reddy, 2009a). Ülkemizde eğitim ve öğretim alanında en çok tartışılan konuların başında öğretmenlere yönelik istihdam politikaları ve yöntemleri ile öğretmen nitelikleri ve öğretimin kalitesi gelmektedir. Bu tartışmaların merkezinde ise mevcut seçme sistemi ve yöntemleri yer almaktadır. Türk eğitim sisteminin temel sorunlarından birisi kaliteli öğretmenden (quality teacher) daha ziyade nitelikli öğretmenleri (qualified teacher) (Cooper vd., 2006) istihdam edilmesidir, çünkü Türk eğitim sisteminde kaliteli öğretim için gerekli özelliklere sahip olan adaylardan daha ziyade, atanmak için gerekli koşulları sağlayan ve değerlendirme sınavlarını geçen adaylar nitelikli öğretmen olarak değerlendirilip atanmaktadır, bu durum da kaliteli öğretimi veya öğretim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Alman öğretmen eğitim sisteminde ise nitelikli öğretmenlerden daha ziyade kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı hedeflenmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, karşılaştırılabilir olarak Türk ve Alman eğitim-öğretim sistemindeki öğretmen istihdam ve seçim sistemlerini ve yöntemlerini incelemek ve ülkemizdeki yabancı dil (Almanca) öğretmeni seçimi, eğitimi ve istihdamına yönelik öneriler geliştirmektir.

### **Almanya ve Türkiye’de hizmet öncesi eğitime öğrenci seçimi ve kullanılan yaklaşımlar**

Öğretmen adaylarının istihdamı ve seçilmesi kadar eğitim ve öğretim kalitesinin sağlanması bağlamında hizmet öncesi eğitim programlarına seçim süreç ve yöntemleri de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçiminde başarılı ve öğretmenliğe yatkın adayların seçici bir sistem ile hizmet öncesi eğitim programlarına kabul edilmesi gerektiği gerçeğine vurgu yapılmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Özoğlu vd., 2013). Genel olarak zirvede bulunan eğitim sistemlerinin, hizmet öncesi öğretmen hazırlık programlarına öğrenci seçmek için etkili mekanizmalar geliştirdikleri, bu durumun öğretmen kalitesi üzerinde açık ve kanıtlanabilir bir etkisi olduğu, aynı özelliklerin düşük performanslı sistemlerde ise genellikle olmadığı belirtilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007, s. 17). Barber ve Mourshed (2007) dünyanın en yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin sadece sertifika ve lisanslama aşamasında titiz ve etkili seçim prosedürleri uygulamakla kalmayıp aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarına niteliksiz adayların girişini kısıtlayarak ve aday havuzunun mümkün olduğuca geniş ve güçlü olmasını sağlamaya çalışarak ve öğretmenleri, mezunların ilk üçte birlik diliminden seçerek potansiyel olarak en etkili öğretmenlerin seçilmesi ve işe alınması sürecine erken bir aşamada başladıklarını ifade etmekte, aynı politikaların uygulandıkları kültürel bağlamdan bağımsız olarak farklı eğitim sistemlerinde de etkili olduğunu ölçütlerin gösterdiğini belirtmektedir.

Hobson vd. (2010) belirttiği gibi, adayların öğretmen olma yeterlilikleri ilk aşamada değerlendirilmezse, sertifikalandırma ve lisanslandırma sınavları yalnızca öğretmen adaylarının öğretecekleri alandaki bilgi

düzeylerini belgelemeye hizmet edebilir. Berber ve Mourshed (2007, s. 17), öğretmen yetiştirme programlarına girişin kontrol edilmemesi halinde, bir yandan öğretim etkinliklerinin istenen düzeyde gerçekleştirilemeyecek bazı adayların sisteme girebileceğini, diğer yandan bu durumun hem öğretmenlik mesleğinin cazibesini azaltacağını hem de bazı branşlarda aşırı yığılmaya yol açabileceği için öğretmenlerin niteliğini olumsuz etkileyeceğini ve sonuç olarak bazı adayların atanamayabileceğini, öğretmen yetiştirme programlarına aday seçiminin daha detaylı ve titiz yapılması halinde ise, öğretmenlik mesleğinin yüksek performans gösteren adaylar için daha cazip hale geleceğini ve öğretmenlerin niteliğinin artacağını iddia etmektedirler.

Barber ve Mourshed, en etkili eğitim sistemlerine sahip ülkelerin, etkili bir öğretmen olabilmek için bir kişinin öğretmen hazırlık programına kabul edilmeden önce bir dizi özelliğe (örn. yüksek düzeyde okuryazarlık ve aritmetik becerileri, güçlü kişilerarası iletişim becerileri, öğrenme arzusu ve öğretme motivasyonu vd.) sahip olması gerektiği düşüncesini benimsediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, dünyanın en yüksek performanslı eğitim sistemlerine sahip Singapur ve Finlandiya, hizmet öncesi eğitim için aday seçim prosedürleri açısından örnek olarak gösterilmektedir (Hobson vd., 2010).

Öğretmen yetiştirme programlarına giriş için seçim kriterleri, öğretmen yetiştirme modeline ve bazı durumlarda adayların öğreteceği yaş grubuna göre değişmektedir (Hobson vd, 2010). Hizmet öncesi eğitim için öğrenci seçiminde genel olarak iki farklı yaklaşım kullanılmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). İlk yaklaşımda, öğrenciler, hizmet öncesi eğitim programlarına arz-talep dengesi gözetilerek kabul edilmekte ve mezunlar genellikle doğrudan istihdam edilmektedir. İstihdam sürecinde ikinci bir seçim söz konusu olmadığından en başta oldukça seçici davranılmaktadır. Hizmet öncesi programlara öğrenci seçerken hem seçme sınavları hem de mülakatlar veya örnek ders anlatımları kullanılmakta ve akademik bilginin yanı sıra öğrencilerin öğretmenliğe olan ilgisi, mesleğe yatkınlığı ve iletişim becerileri değerlendirilmektedir (Özoğlu vd., 2013). Bu yaklaşımın benimsendiği hizmet öncesi eğitimde yığılma olmadığı için öğretmen adaylarına nitelikli bir eğitim süreci sunulmaktadır. Ayrıca, programlara kabul edilen öğrencilerin kalitesi, başlangıçta ciddi bir eleme sürecinden geçmeleri nedeniyle yüksektir. Daha da önemlisi, mezunlar hemen istihdam edildiği için öğretmenlik cazip bir meslek olarak algılanmaktadır (Özoğlu, 2011).

İkinci yaklaşımda ise, hizmet öncesi eğitim programlarına kabul edilirken öğretmen ihtiyacı göz önünde bulundurulmayıp genel kriterler kullanılmakta ve genellikle ihtiyaç fazlası aday programlara kabul edilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Bu yaklaşımda, ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirildiği için istihdam sürecinde ayrıca bir seçim sürecine gidilmektedir. Türkiye'de öğretmen eğitimi ikinci yaklaşıma dayalı gerçekleştirilmekte, öğretmen adayları hizmet öncesi eğitime rekabetçi bir sınavla seçilmektedir; bu bağlamda, öğrencilerin hizmet öncesi eğitime seçilmeleri için tek koşul yükseköğretim programlarına giriş sınavında gerekli puanı almaktır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarına girişte başka bir değerlendirme yapılmadığı için, hem öğretmen kalitesinin hem de arz-talep dengesinin oluşturulması sürecinde ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır, çünkü ne öğretmen adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmeye ne de arz-talep dengesini sağlamaya yönelik bir süreç izlenmektedir, bunun sonucu olarak da yetkin öğretmen özelliklerini taşımayan adayların hizmet öncesi öğretim sürecine, daha sonra da öğretmenlik mesleğine girmesine imkân sağlanmaktadır, bu durum da eğitim ve öğretim kalitesini olumsuz etkilemektedir (Özoğlu, 2010).

Almanya'da da, hizmet-öncesi eğitim programlarına öğrenci kabul edilirken ikinci yaklaşım kullanılmakta ve adaylar, öğretmenlik programlarına üç yazılı ve iki sözlü sınavdan oluşan ve açık uçlu

soruların sorulduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, okuma-anlama, edebi ve aritmetik becerilerinin de değerlendirildiği Lise Bitirme Sınavı ile (das Abitur) kabul edilmektedir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Abitur sınavının yanı sıra, uygunluk belirleme testi veya dil yeterliliği kabul koşulları arasında yer alabilmekte, üniversite öğrenimine başlamadan önce genel bir oryantasyon stajı da istenen koşullar arasında bulunmaktadır.

### **Öğretmen istihdamı**

Öğretmen eğitimi ve istihdamı, öğrenme ve öğretme ortamını etkileyen en önemli faktörlerdendir (Stronge ve Hindman, 2006). Temel olarak bir eğitim sisteminin verim ve etkinliği, öğretmen eğitimi ve istihdamının ne kadar etkili bir şekilde gerçekleştirildiğine bağlıdır (Johnstone, 2004; OECD, 2005). Dünyanın en başarılı ülkelerinin eğitim sistemlerine bakıldığında, başarının en önemli anahtarının en iyi öğretmenleri yetiştirmek ve istihdam etmek olduğu görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007).

Öğretmenlerin istihdamı ve yetiştirilmesinde yaşanacak sorunlar, eğitim sisteminin kalitesini olumsuz etkileyebilmekte ve hedeflenen etkin öğretme ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasını engelleyebilmektedir (OECD, 2009b). Bu bağlamda, öğretmenlerin atama ve istihdamına ilişkin prosedürler eğitim reformlarının önemli bir bileşenidir (Raporu, H. Ü. E. F., 2017). Güvenilir ve geçerli prosedürlerin benimsenmesi ve bu sürece özel ihtimam gösterilmesi hem eğitim sistemini geliştirecek hem de öğretmen adaylarının beceri ve nitelikleri bağlamında kalitesini artıracaktır. Öğretmen yetiştirme, değerlendirme ve istihdam sürecinde kullanılan kriterler bu bağlamda çok önemlidir. Mitchell ve Barth (1999) belirttikleri gibi, öğrencilere en çok zararı, iyi eğitilmemiş ve değerlendirilmemiş öğretmenlerin vereceği gerçeği unutulmamalıdır. Bu nedenle, günümüz değişen öğrenci profilinde, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu, ancak (...) en nitelikli öğretmenlerin mesleğe atanmalarının ve istihdamlarının sağlanması ile mümkündür (Raporu, H. Ü. E. F., 2017). Öğretmene vurgu yapan pek çok akademik çalışma ve uluslararası raporda, öğretmen adaylarının (...) istihdamı ile ilgili süreçlerin önemle vurgulandığı görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond & Rothman, 2011). Bu raporlarda, başarılı bireylerin eğitim sistemine kazandırılması için (...) hizmet öncesi eğitim programlarından mezun olanların etkili bir sistemle istihdam edilmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Özoğlu vd., 2013).

### **Türkiye ve Almanya'da öğretmen istihdam stratejileri**

Avrupa eğitim sistemlerine bakıldığında öğretmenlerin ilk işe alım sürecinde, açık işe alım, rekabetçi sınav ve aday listeleri olmak üzere üç istihdam stratejisinin izlendiği görülmektedir (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2018). Eurydice raporunda Türkiye'de öğretmen alımında tek şartın sınav (rekabetçi sınav) olduğu belirtilmektedir (EACEA/Eurydice, 2018). Almanya'da ise, öğretmen istihdamında aday listeleri stratejisi kullanılmaktadır (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2018) Almanya'da istihdam kararı, iş pozisyonu, başarı kaydı, nitelikler ve tutum kriterlerine göre yapılmaktadır (Kır, 2011)

### **Öğretmen istihdam/değerlendirme yöntemleri**

Öğretmen istihdamı hem niteliksel hem de işe alınmayı bekleyen öğretmen adaylarının sayısı gibi nicel faktörlerden dolayı ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Her ülke mevcut koşullara göre kendi istihdam yöntemini uygulamaktadır (Adıgüzel, 2013). Bu yöntemler arasında rekabetçi yaklaşıma dayalı

istihdam yöntemi birçok ülke tarafından kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda, sınav, görüşme ve gözlem gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Hobson vd., 2010). Hem Türkiye’de hem de Almanya’da rekabetçi yaklaşıma dayalı istihdam yöntemi benimsenmiş olmasına rağmen farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

### **Türkiye ve Almanya’da öğretmen istihdamında kullanılan mevcut sistem**

Öğretmen atama kriterleri ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Bazı ülkelerde öğretmen olmak için sadece temel eğitimi tamamlamak yeterli olurken, bazı ülkelerde ise temel eğitimin yanı sıra, amacı, uygulaması ve niteliği, ülkelerin eğitim sistemlerini nasıl düzenlediklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilen ek koşullar da bulunmaktadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018).

### **Almanya’da öğretmen atamasında kullanılan mevcut sistem**

Almanya’da öğretmen yetiştirme süreci, üniversite eğitimi ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Ostinelli, 2009). Üniversite aşamasının değerlendirilmesi boyutunda eyaletler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı eyaletlerde üniversite eğitimi, Lisans-Yüksek Lisans derecesiyle tamamlanırken bazı eyaletlerde ise bunlara ek olarak Birinci Devlet Sınavı’na girme koşulu da bulunmaktadır.

#### **Birinci devlet sınavı**

Almanya’da bazı eyaletlerde üniversite eğitimi, stajyerliğe geçiş hakkı sağlayan çok yönlü bir çıkış sınavı olan Birinci Devlet Sınavı ile tamamlanmaktadır (Aydoğan ve Çilsal, 2007). Bu sınav, adayların hedeflenen öğretmenlik mesleği için edinilmesi gereken eğitim bilimleri ve sosyal bilimler, konu alanı ve alan didaktiği becerilerini öğrenimleri süresince edinip edinmediklerini belirlemek için yapılmaktadır (<https://n9.cl/tggwj>, 05.06.2019). Birinci Devlet Sınavı, Klausuren veya modul sınavlarının yanı sıra alan dersleri ve eğitim bilimleri derslerine yönelik sözlü sınavlardan ve yazılı bir sınavdan oluşmaktadır. Bunlara ek olarak bir bitirme tezinin de hazırlanması gerekmektedir ve bitirme tezi verildikten sonra Birinci Devlet Sınavına girilebilmektedir (<https://cutt.ly/xwhtGHsA>, erişim tarihi, 06.05.2019).

#### **Staj Uygulaması**

Öğretmen adayları, öğretmenlik eğitimlerini Birinci Devlet Sınavı (veya öğretmenlikle ilgili Eğitim Yüksek Lisansı, Master of Education) ile başarıyla tamamladıktan sonra mesleki eğitimlerinin ikinci aşamasına başlamaktadır (KMK,2019b).

Süresi ve yapısı ne olursa olsun, hazırlık hizmeti Almanya genelinde ağırlıklı olarak, pedagojik ve alan didaktiği ve okul uygulaması olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Abs & Anderson-Park, 2020). Staj aşaması, stajyerlerin mesleki uygulamaları üzerine eleştirel düşünme becerilerini kullanarak refleksiyon becerilerini değerlendirmek için tasarlanan İkinci Devlet Sınavı ile son bulmaktadır.

#### **İkinci devlet sınavı**

İkinci Devlet Sınavı bir yeterlilik ve istihdam sınavıdır ve hazırlık hizmetinde edinilen öğretme, öğrenme, danışmanlık ve yansıtma becerileri üzerine yapılandırılmakta, bu bağlamda da yoğun bir uygulamayı içermektedir. İkinci Devlet Sınavı, eyaletlere göre farklılık göstererek yazılı bir bitirme tezi

(yazılı bir dönem ödevi), bir bilimsel tartışma (kolokyum), bir sözlü sınav ve uygulamalı üç ders anlatımından oluşmaktadır (<https://n9.cl/tggwj>, 05.06.2019).

### **Türkiye’de öğretmen atamalarında kullanılan mevcut sistem**

Türkiye’de öğretmen istihdamında, 1848’den günümüze kadar birçok farklı istihdam modeli uygulanmış ve uygulanmaya devam etmektedir (Özoğlu, 2010; Deryakulu, 2011; Dilekmen vd., 2005).

KPSS sınavının alan bilgisini ölçmediğine yönelik eleştirilerden dolayı, 2013 yılından itibaren bazı branşlarda “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi”ne de “ÖABT” girme koşulu getirilmiştir (MEB, 2013). 2016 Yönetmeliği, öğretmen atamalarında KPSS ve ÖABT’ye ek olarak sözlü sınav uygulamasını da getirmiştir (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2018). Kılıçkaya ve Krajka (2013) Türkiye’de öğretmen istihdamında kullanılan değerlendirme yöntemlerinin (KPSS, ÖABT ve mülakat) gerek içerik gerekse biçim açısından yeterliğinin sürekli bir tartışma ve eleştiri konusu olduğunu ifade etmektedirler.

### **Türkiye’de öğretmen istihdam sürecine dönük eleştiriler**

Özsoy (2015) Türk eğitim sisteminde temel sorunun istihdam olduğunu, bu sorunun çözümünü bağlamında gerçekleştirilen çalıştaylarda öğretmen istihdam sürecinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yönünde kararlar alındığını ifade etmektedir (ör. MEB 2011*Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi* ve “*Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştığında alınan kararlar neticesinde hazırlanan “Öğretmen Strateji Belgesi”* (ÖSG 2017-2023). (Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. MEB, 2011; ÖYGM, 2017). Öğretmen istihdamı sürecindeki uygulamalara bakıldığında, MEB’in öğretmen eğitimi ve istihdamına dair belirlenen stratejik amaç ve hedeflerle, öğretmen istihdamına ve seçimine yönelik yöntem ve uygulamalar arasında büyük bir uyumsuzluk olduğu açıkça görülebilmektedir.

Işık’a göre (2016) Türkiye’de öğretmen adaylarının yerleştirilmesinde en çok tartışılan konulardan biri MEB’in öğretmen alımlarında uyguladığı sınav sistemidir. İdeal olarak, öğretmen lisanslama sınavlarının birincil amacı, öğretmen seçim sürecini öğretmen nitelikleri açısından öğretmenlik mesleğine en uygun ve yetkin olanlarla sınırlandırmak olmalıdır (Mitchell vd., 2001). Türkiye’de öğretmen seçme sınavının temel amacı nitelikli öğretmenleri seçmek ve atamak olmasına rağmen, başvuranların sayısı ihtiyacın çok üzerinde olduğundan, öğretmenlik niteliklerini karşılayan adayları belirlemekten ziyade adaylar arasında eleme yapan bir sisteme dönüşmüştür (Karaca, 2011; Sezgin ve Duran, 2011). Mitchell vd. (2001) bu duruma dikkat çekerek, öğretmen alım sisteminin ya da sınavının temel amacının kendi alanında nitelikli ve yetkin olanları seçmek ve istihdam etmek olması gerektiğini; aksi takdirde sınavın sadece bir bekçi görevi göreceğini ve belirli bir alanda daha fazla başvuru olduğu için en yüksek puan alan adayları seçmek için kullanılıyorsa, o sınavın geçerliliğinin sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. Kılıçkaya ve Krajka’ya göre (2013) KPSS ya da ÖABT, öğretmenlerin yeterlik düzeylerini ölçmek üzere tasarlanmış sınavlar değildir, bilakis öğretmenleri istihdam etmek için bir sınava gereksinim duyulduğundan dolayı yapılmaktadır.

KPSS ve ÖABT sınavlarının, içerik standartlarıyla uyumlu ve tutarlı bir şekilde geliştirilmemesi de eleştiri konularından birisidir. Öğretim standartlarının, lisanslama testlerinin gereklilikleri ile uyumlu hale getirilmesi, öğretmen ve öğretim kalitesinin hedeflendiği gibi ölçülüp değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Örneğin, ABD’deki öğretmen eğitimi ve lisanslama reformlarının bir parçası olarak öğretim standartlarıyla tutarlı ve uyumlu lisanslama testlerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir.



Öğretmen lisanslama testleri, öğretim ve öğrenme standartlarıyla uyumlu ve adaylardan beklenen performans sınıf içi performansla ilişkiliyse öğretmen eğitimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilirken (Melnick & Pullin, 2000), öğretim bilgisini aşırı basite indirgemeleri ya da genellikle etkin öğretimle doğrudan ilgili olmayan bilgi ya da uygulama türlerini vurgulamaları ve farklı öğrenci ihtiyaçları bağlamında adayların tanılayıcı öğrenme becerilerini ölçmek üzere tasarlanmamış soru türlerine odaklanmaları halinde ise öğretmen eğitimi üzerinde olumsuz bir etkiye de sahip olabilir (Mitchell vd.,2001).

Araştırmalara göre, Türkiye'deki KPSS ve ÖABT sınavlarının içeriği ÖMGY' de belirtilen öğretmenlik yeterlilikleriyle örtüşmemektedir. Yıldırım vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada 119 KPSS-EBT sorusundan 49'nun sadece 24 ÖMGY performans göstergesiyle eşleştirilebilmiş, 70 KPSS-EBT sorusunun ÖMGY performans göstergesi karşılığı bulunamamıştır. Araştırmacılar, bu bulgudan hareketle, KPSS EBT'nin öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri süresince edinmeleri amaçlanan bilgi ve becerileri tam anlamıyla dikkate almadığını ve MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerini ölçme eğilimli olmadığını belirtmektedir. Benzer bir durumun, 2016 Almanca ÖABT soruları için de geçerli olduğu söylenebilir. 2016 Almanca ÖABT' deki sorular, %80 Alan Bilgisi, %20 ise Alan Eğitimi alanlarından oluşmaktadır. 2016 ÖABT' de Alan Bilgisi 40 soruyla temsil edilirken, Alan Eğitimi 10 soruyla temsil edilmektedir. Örneğin, Alan Eğitimi Testinde, ölçme ve değerlendirmeye ilgili 1 soru, dil edinimiyle ilgili 1 soru ve öğrenme psikolojisiyle ilgili 2 soru sorulmuştur. Bu durum, 2016 Almanca ÖABT' de öğretmen niteliklerinin yeterince temsil edilmediğini, bu nedenle de bu sınavın kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının ölçülmek istenen özellikleri ne derece kapsadığı (Turgut ve Baykul, 2012; Köse, 2012), ölçmeyi amaçladığı özellik ya da davranış evrenini ne derece temsil edebildiğiyle ilgilidir. Yapılan araştırmalarda da hem KPSS hem de ÖABT sınavlarının kapsam geçerliliğinin düşük olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 2013; Kala ve Çakır, 2016; Korkmaz ve Ünsal, 2016).

KPSS ve ÖABT' ye yönelik yapılan diğer bir eleştiri de soruların bilişsel düzeyiyle ilgilidir. KPSS ve ÖABT sorularının çoğunlukla alt bilişsel düzeylerde olması ve Alan Eğitimi Testi sorularının da uygulamaya dönük sorulardan ziyade, bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu dikkat çekicidir. Başkan ve Alev (2009) KPSS EBT'nin derslerin uygulamalı kısımlarıyla ilgili sorular içermemesi ve sadece bilişsel özellikleri ölçmesi nedeniyle performans standartlarını ölçme ve değerlendirmede yetersiz olduğunu belirtmektedir. Yıldırım vd. (2012), ÖMGY'nin uygulama odaklı olmasına karşın, KPSS EBT sorularının daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde öğrenilenleri yordamaya yönelik olduğunu ifade etmektedir. Çelik ve Bozgeyikli (2019) de KPSS ve ÖABT'nin öğretmenlik mesleği için gerekli olan bilişsel beceri ve üst düzey bilgileri sınırlı düzeyde ölçebildiği; 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerileri (problem çözme, iletişim, üst biliş, vd.) ve duyuşsal özellikleri ölçmede ise içerik ve yapı açısından yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

KPSS ve ÖABT' ye yönelik başka bir eleştiri ise soru formatları ile öğretmen nitelikleri arasındaki uyumsuzluktur. Öğretmen yeterlilikleri/standartları tanımlanırken önemli bir aşama da içerik standartlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için ne tür değerlendirme yöntemlerinin geçerli olacağına karar vermektir. Standard türüne bağlı olarak bir dizi farklı seçenek bulunmaktadır. Örneğin, konu alanı bilgisi, yazılı testlerle değerlendirilebilirken, öğretmenlerin sınıf içi öğrenmeye yönelik etkin bir öğrenme ortamı oluşturma becerisi gibi uygulamaya dönük etkinlikler ise sınıf performansına dayalı doğrudan veya kaydedilmiş gözlem yoluyla daha iyi değerlendirilecektir (Santiago ve Benavides, 2009).

Pedagojik bilgiyi ölçmek için kullanılan çeşitli testlerde, karmaşık öğretim ortamlarında pedagojik bilginin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik sorular yerine, konu alanıyla ilgili olguların fark edilip hatırlanmasını (...) ve birkaç cümleden oluşan kısa bir senaryoda tanımlanan bir durumda “doğru” öğretim davranışının ne olduğunun bulunmasını gerektiren türden sorular tercih edildiği için eleştiriler yapılmaktadır (Educational Testing Service, 1996). Benzer bir şekilde, Baxter ve Lederman (1999), alan bilgisini ölçmeye yönelik geliştirilen madde köklerine kıyasla, alan didaktikini ölçmek için geliştirilen bir madde kökü kapsamının daha geniş olduğunu, bu bağlamda alan didaktikini ölçmek için geliştirilen maddelerde bazı pedagojik ön bilgilerin önceden verilip sonrasında sorunun sorulması gerektiğini, bununla birlikte verilen ön bilgilerin genellikle aşırı derecede sadeleştirildiğini bu nedenle de çoğunlukla bu bilgilerin bir öğretmen adayının çok boyutlu alan didaktiksel planlama ve eylemlerine yönelik performansını değerlendirmek için yetersiz olacağını ifade etmektedir. Bu durumun, KPSS Eğitim Bilimleri ve ÖABT sınavları için geçerli olduğu söylenebilir. KPSS Eğitim Bilimleri ve ÖABT’de alan öğretimini değerlendirmek için sorulan soruların, öğretim bilgisinin karmaşık bağlamlarda nasıl kullanılacağını değerlendirmekten daha ziyade, kısa senaryolar içerisinde tanımlanan durumlarda doğru öğretim davranışının bulunmasını içeren türden sorular olduğu görülmektedir.

KPSS ve ÖABT’ye yönelik bir diğer eleştiri de kullanılan değerlendirme yönteminin türüyle ilgilidir. Türkiye’de öğretmen istihdamında kapalı uçlu çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Öğretmen niteliklerinin çoktan seçmeli sorularla tam olarak ölçülüp değerlendirilemeyeceği, dolayısıyla bu tür testlerden öğretmen niteliklerine yönelik sağlıklı bilgi/kanıt elde edilemeyeceği eleştirileri yapılmaktadır. Mevcut kağıt ve kalem testlerinin, öğretmen adaylarının yeterliliklerini değerlendirmek için gerekli bilgilerin bir kısmını sağlayabileceği, karar verme sürecinin karmaşıklığını yansıtamayabileceği ifade edilmektedir (ETS, 1996, s.15; Mitchell vd., 2001). Bu bağlamda, Demirpolat (2015, s. 7) öğretmen yeterliklerinin teste dayalı bir ölçme yöntemiyle belirlenemeyeceğini “*yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerinin KPSS ve ÖABT gibi alanın doğasına uygun olmayan çoktan seçmeli sınavlarla belirlenmeye çalışılması (...) unsurların yabancı dil öğretiminde Türkiye’nin sınıfta kalmasına sebep olduğu söylenebilir*” diyerek bu durumu eleştirmektedir. Bayraktaroğlu da (2012), yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin diğer alan derslerinin eğitiminden içerik ve nitelik olarak farklılık gösteren bir eğitim süreci olduğunu, uygulanan mevcut seçme ve istihdam yöntemleriyle, yabancı dil öğretmenlerinin, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ölçülmediği gibi bu becerileri öğretebilme yeterlikleri de ölçülmeden istihdam edildiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve istihdamında kullanılan değerlendirme yöntemlerinin iyi tasarlanmadığı ve amacına hizmet etmediği söylenebilir. Flippo ve Riccards (2000) „*kötü tasarlanmış testlerin, yöneticilerin nitelikli öğretmen yetiştirmekten daha ziyade, mezunlarının sınavı geçmesini daha çok arzu ettiği kurumlarda öğretmen yetiştirme müfredatının basitleştirilmesine hizmet edebileceğini*“, Baker vd. (2010) araştırma bulgularına ve deneyimlere dayanarak, öğretmen değerlendirmesinde ağırlıklı olarak test puanlarına dayanan yaklaşımların kullanılmasının müfredatın yüzeysel bir şekilde işlenmesine ve aşırı basitleştirilmesine, başarılı ve başarısız öğretmen adaylarının yanlış tanımlanmasına yol açabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. Hobson vd. (2010) sertifikalandırma ve lisanslama testlerinin, özellikle de yaygın olarak kullanılan rekabetçi sınavların, öğretmen hazırlık programı sunan kurumları testlere yönelik öğretim yapmalarını (yani öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirmeye odaklanmak yerine, adayların sınavlarda başarılı olma potansiyelini maksimum düzeye çıkarmayı hedefleme) teşvik etme açısından dezavantajlı olabileceğini belirtmektedir. Türkiye’de öğretmen istihdamında kullanılan yöntem yukarıda belirtilen durumla benzerlik göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlik istihdamında ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruların yer aldığı testler kullanıldığından, üniversitelerin öğretmenlik

bölmelerindeki öğretimin öğretmen adaylarına öğretmen niteliklerini kazandırmaktan daha ziyade, teori temelli alan ve pedagojik bilgileri kazandırmak amacıyla sınav odaklı olduğu söylenebilir, çünkü Türkiye'deki KPSS ve ÖABT sınavları, öğretmen niteliklerini değil, adayların lisans eğitim süresince edindikleri alanlarıyla ilgili teorik bilgileri ölçmeyi hedeflemektedir. Işık (2016), 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'ne (MEB ÖYGM, 2017a) atıfta bulunarak KPSS nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlarda derslerin son sınıflarda amacına uygun verilmediği (...) ve uygulanan bu sınavın eğitim programlarını uygulama ve içerik bakımından olumsuz etkilediğini ifade ederek bu duruma dikkat çekmektedir.

## **Türkiye ve Almanya'da Almanca öğretmenliği istihdamında kullanılan sınavların içeriği**

### **Türkiye'de uygulanan sınav içeriği**

#### **Almanca ÖABT sınav içeriği**

Almanca 2106 ÖABT sınavı *Alan Bilgisi Testi* (Dil Yeterliliği (%50), Dilbilimi (%16) ve Edebiyat (%14) ve *Alan Eğitimi Testi* (%20) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır ve soruların konu alanlarına göre dağılımları, Almanca Dilbilgisi I, II, III/ Karşılaştırmalı Dilbilgisi/25 soru, Dilbilim I/ Dilbilim II- Dilbilim /9 soru, Alman Edebiyatı I,II /Edebi Metinler İnceleme ve Öğretimi I,II/ 6 soru, Almanca Öğretmeninde Yaklaşımlar I, II/ Dil Edinimi /Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri/10 şeklindedir

#### **Almanya'da uygulanan sınavların içeriği**

Almanya'daki Almanca Öğretmenliği öğrenim alanlarına bakılacak olursa, Türkiye'dekilere benzer olduğu söylenebilir. Almanya'da da Türkiye'de olduğu gibi üç alan (Dil bilimi, Edebiyat ve Alan Didaktiği) bulunmaktadır. Ancak Almanya'daki öğretmen değerlendirme sınavlarında bu alanların içeriği okul türüne göre farklılık göstermektedir (rb.gy/2hem9; erişim tarihi 05.10.2020)

#### **Almanya'da uygulanan sınav türleri**

Almanya'da, öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak derinlemesine (Gymnasium- Lise öğretmenliği) ve derinlemesine olmayan (Grund-, Real-,Hauptschule) olmak üzere iki farklı öğrenim alanı okunmakta, bu bağlamda da derslerin ve uygulanan sınavların içerikleri düzenlenmektedir.

Lise Almanca öğretmenliği için Birinci Devlet Sınavı, 9. ya da en geç 13. dönemden sonra veya istenen tüm koşullar sağlanmışsa 6. dönemden sonra da yapılabilmektedir. Toplam puanının %60'ını İlk Devlet Sınavı notu, %40'ını ise öğrenim süresince verilen modül sınavlar oluşturmaktadır. Derinlemesine olmayan Realschule (Orta Öğretim 1. kademe) Almanca öğretmenliği için Birinci Devlet Sınavı, 7. yarıyılın veya en geç 11. yarıyılın sonunda, ancak tüm koşullar yerine getirilirse 4. yarıyıldan sonra da yapılabilmektedir. Grundschule (İlköğretim), Hauptschule (İlk- ve Ortaöğretim) okulları Almanca Öğretmenliği için de Birinci Devlet Sınavı, 7. yarıyılın veya en geç 11. yarıyılın sonunda yapılmalıdır, ancak gerekli tüm koşullar yerine getirilmiş ise 6. yarıyıldan sonra da yapılabilmektedir (<https://rb.gy/cguqe>, erişim tarihi, 02.04.2019)

Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı'nın içeriği ve bileşenleri, öğrenim ve okul türüne göre farklılık göstermekte ve Yeni Alman Edebiyatı, Almanca Dilbilim, Eski Alman Edebiyatı, Alan Didaktiği alanlarından farklı sınavlar yapılmaktadır, örneğin Lise Almanca Öğretmenliği için Birinci Devlet

Sınavı, bir bilimsel çalışma, iki sözlü sınav ve bir yazılı sınavdan oluşmaktadır <https://rb.gy/zet9>, erişim tarihi, 02.04.2019). İlkokul öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı, bilimsel bir çalışma, sözlü ve yazılı sınavlardan oluşmaktadır. Aday, bilimsel çalışma için, uzmanlık alanı, alan didaktiği, ilkokul didaktiği veya eğitim bilimleri alanından bir konu seçmektedir (<https://rb.gy/rv790>, indirilme tarihi, 02.04.2019)

### **Derinlemesine (Lise öğretmenliği) öğrenimi için birinci devlet sınavı alanları, koşulları ve içerikleri.**

Lise Almanca Öğretmenliği için sınav alanları, Alan Bilimi Bilgisi (Yeni Alman Edebiyatı Bilimi (Temel Alan); Alman Dil Bilimi (Yan Dal), Eski Alman Edebiyat Tarihi Bilimi (Yan Dal)) ve Alan Didaktiği Bilgisi şeklindedir. Temel ve yan dal alanlarını içeren konular arasından bir seçim yapabilmekte ve seçilen konu sınav başvurusunda belirtilmelidir. Alan didaktiği alanı için de aynı durum söz konusudur. Seçilen konularla ilgili adaylara açık uçlu sorular sorulmaktadır (<https://rb.gy/rv790>, indirilme tarihi, 02.04.2019) (<https://rb.gy/rv790>, indirilme tarihi, 02.04.2019) (içerik düzenlemesi yapılmış- son hali budur)

İlköğretim”, “İlk- ve Ortaöğretim, ’Ortaöğretim 1. Devre Almanca Öğretmenliği için Derinlemesine Olmayan Devlet Sınavı, alan bilgisi (Yeni Alman Edebiyatı Bilimi (Temel Alan), Alman Dilbilimi (Yan Dal) ve Alan Didaktiği Bilgisi bölümlerinden oluşmaktadır. Alan Didaktiği Bilgisi sınavında temel alan Alman Edebiyat Tarihi Bilim’inden ve yan dal olan Alman Dilbilimi alanından verilen konulardan bir konu seçilmekte ve bu konuyla ilgili bir soru sorulmaktadır. Alan Didaktiği Alanından ise seçmek için verilen konu alanından birisi seçilmekte ve bu konu alanından bir soru sorulmaktadır ([rb.gy/pukon](https://rb.gy/pukon), erişim tarihi 02.04.2019)

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, 2016 ÖABT Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ve Birinci Devlet Sınavı sorularının farklı değişkenler açısından analizleri temelinde Türkiye ve Almanya’da Almanca öğretmenlerinin değerlendirme ve istihdamına ilişkin süreç ve uygulamaları incelemektir. Soruların bilişsel düzeylerinin analizinde Bloom Taksonomisi temel alınmıştır. Bloom’un bilişsel öğrenme alanına yönelik geliştirmiş olduğu taksonomi, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır (Bloom ve diğ., 1956). Taksonomide *bilgi*, *kavrama* ve *uygulama* alt bilişsel kategorileri; *analiz*, *sentez* ve *değerlendirme* ise üst bilişsel kategorileri oluşturmaktadır (Arı, 2013, s. 260).

### **Araştırma yöntemi**

Bu çalışma, nitel veriler üzerinde betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı bir tarama çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri bir nitel araştırma modeli olan yazılı materyallerin analizini içeren nitel araştırmalarda kullanılan doküman analizi yoluyla elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri bulma, okuma, not alma, içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etme ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005; Wach, 2013).

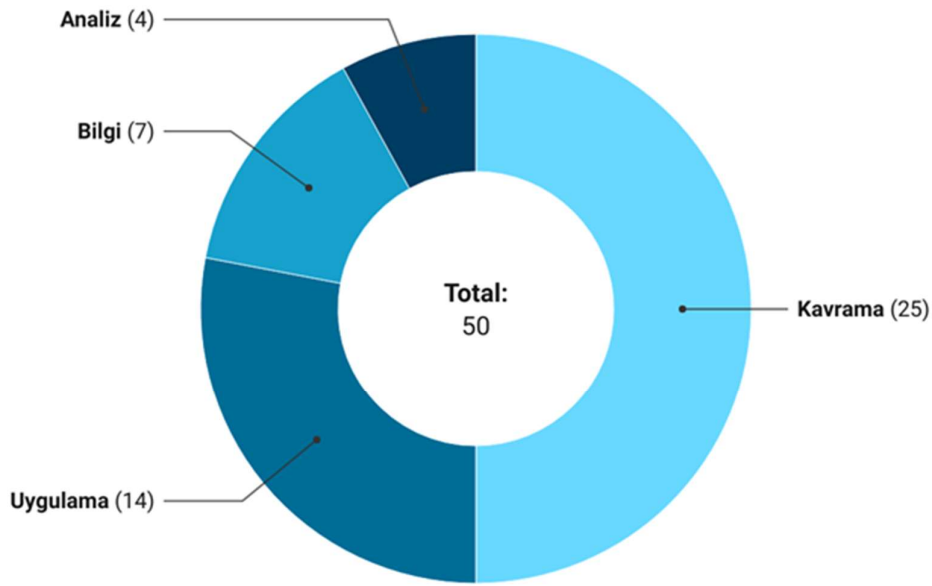
### **Veri toplama ve analizi**

Toplam 142 soru doküman analizinin gerektirdiği şekilde betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde kullanılacak veriler aşağıdaki şekilde toplanmıştır. İlk olarak, 2016 Almanca Öğretmenliği

ÖABT ve Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı soruları ilgili internet sitelerinden indirilmiştir. Sorular, Bloom'un taksonomisinde belirtildiği gibi hangi biliş düzeylerinin test edildiğini belirlemek için araştırmacılar tarafından titizlikle incelenmiş ve bilişsel alanlarına göre kodlanmıştır. Kodlama sırasında bilişsel süreçler aşağıdaki şekilde kodlanmıştır: "Hatırlama" "1", "Anlama" "2", "Uygulama" "3", "Analiz" "4", "Sentez" "5" ve "Değerlendirme" "6"; olarak kodlanmıştır. Kodlamaların iç tutarlılık güvenilirliği için Friedrich Alexander Üniversitesi'nde bu konuyla ilgili akademik çalışması bulunan iki akademisyen kodlamaları bağımsız olarak incelemiş ve yeniden kodlamıştır. Hem araştırmacıların kodlaması hem de uzman versiyonları karşılaştırılmış ve araştırmacıların her bir uzmanla hemfikir olduğu ve olmadığı noktalar belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ( $\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$ , (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100) kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı % 83,8 olarak kaydedilmiştir.

## ÖABT Almanca Öğretmenliği İçerik Bilgi Testi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi

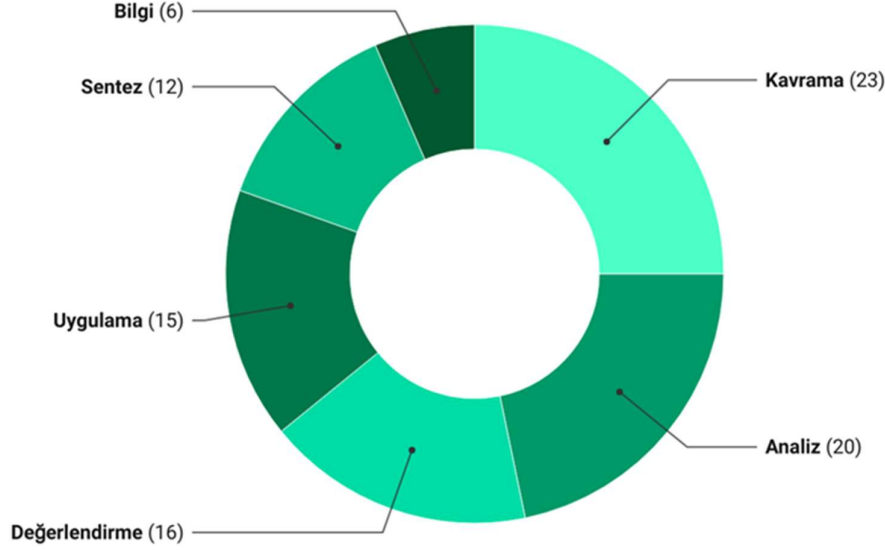
Sentez (0) Değerlendirme (0)



Tablo 1. ÖABT Almanca öğretmenliği içerik bilgisi bilgi testi sorularının Bloom taksonomisine göre analizleri

**Tablo 1.** ÖABT Almanca öğretmenliği içerik bilgisi bilgi testi sorularının Bloom taksonomisine göre analizleri

## Birinci Devlet Sınavında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Analizleri



**Tablo 2.** Almanya'daki Birinci Devlet Sınavında sorulan değişik okul türlerini ve konu alanlarını içeren seçilmiş sorularının bloom taksonomisine göre analizleri

### Bulgular

Türkiye'de aday öğretmenleri değerlendirme sürecinde istihdam stratejisi olarak rekabetçi sınav yaklaşımı uygulanmakta ve tek tip değerlendirme yöntemi (çoktan seçmeli testler) kullanılmaktadır. Almanya'da da "rekabetçi yaklaşıma dayalı strateji izlenmekte, ama bu süreçte farklı aşamalarda değişik ölçme ve değerlendirme yöntemleri kombine bir şekilde kullanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve istihdamında tek tip ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kalem-kağıt testlerinin (çoktan seçmeli testler) kullanılması çok farklı nedenlerden dolayı eleştirilmekte, özellikle de, birçok farklı bileşenden oluşan öğretmen niteliklerini tek tip bir değerlendirme yöntemiyle ölçme ve değerlendirmenin zor olabileceği ve öğretmenlik mesleğinin karmaşık doğası gereği, çok iyi tasarlanmış bir veya bir dizi testin bile öğretmen niteliklerini tam olarak ölçmek için yeterli olamayabileceği düşüncesinden hareketle, bu tür testlerin ağırlıklı olarak tek başına kullanılmaması gerektiği belirtilmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996; (NRC, 2001). Ayrıca, bu tür testlerin etkili öğretimin temelinde yatan nitelikleri tam olarak ölçüp değerlendirmede; bu bağlamda, etkili öğretim için gerekli olmayabilecek bilgi ve becerilere odaklandığı ve böylece öğretmenlik mesleğinin kritik ve en önemli boyutlarını göz ardı ettiği; kısacası, ölçmeyi amaçladıkları şeyi yeterli tutarlılıkta ölçemedikleri iddia edilmekte ve eleştirmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996). Bu nedenle alan yazında öğretmen adaylarının değerlendirilme ve istihdam sürecinde testlerin yanı sıra diğer alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması gerektiği hususuna vurgu yapılmaktadır. Hobson vd.

(2010) (...) öğretmen istihdamında testlerin kullanılması gerekiyorsa diğer yöntemlerle birlikte kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Bu bağlamda, bu rekabetçi sistemi kullanan bazı ülkeler, öğretmen adaylarının bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal ve sosyal becerilerini de değerlendirmeyi amaçlayan çeşitli aşamalarda sınavlar yapmaktadır. Örneğin, İspanya, öğretmen adaylarının sayısı ihtiyaç duyulan sayıdan fazla olması nedeniyle rekabetçi bir yaklaşımı ve üç aşamalı bir sınavı tercih etmektedir. İlk aşamada, öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri kâğıt-kalem testleri ve mülakatlar ile ölçülürken, ikinci ve üçüncü aşamalarda adaylar, akademik eğitim ve deneyimleri bağlamında değerlendirilmekte, sözlü iletişim ve öğretim becerileri okullarda uygulama sürecinde gözlemlenip değerlendirilmektedir (Cros vd., 2004). Almanya’da da benzer bir durum söz konusudur. Almanya’da öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri, kâğıt-kalem testi ve sözlü sınavlar yoluyla değerlendirilirken, ikinci aşama olan staj aşamasında ise, öğretmen adaylarının akademik eğitim ve deneyimleri değişik yöntemlerle değerlendirilmekte ve sözlü iletişim ve öğretim becerileri gözlemlenmektedir. Üçüncü aşamada ise, öğretmen adayları, hazırlık hizmetinde edindikleri öğretim, eğitim, danışma ve refleksiyon becerileri temelinde ikinci bir değerlendirme yöntemine tabi tutulmaktadır. Adaylar, olabildiğince sağlıklı ve güvenilir veri ve kanıtlar elde etmek için bu üç değerlendirme türüne dayalı performansları temelinde değerlendirilmektedir (Cros vd.,2004). Türkiye’de öğretmen değerlendirmesinde çoktan seçmeli testler kullanılmakta ve adaylar test performanslarının sonucuna göre değerlendirilip istihdam edilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de uygulanan yöntem öğretmen niteliklerini ölçmekten daha ziyade, öğretmen adaylarını değerlendirmede olabildiğince sağlıklı ve güvenilir veri ve kanıtlar elde etmek yerine eleme amaçlı uygulanmakta, Almanya’da ise farklı aşamalarda değişik değerlendirme yöntemleri kullanıldığı için öğretmen adaylarının niteliklerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik gerçekleştirildiği söylenebilir.

Alan bilgisini değerlendirmeye yönelik uygulanan testler, öğretmen adaylarının K-12 müfredatında öğretmesi gereken içeriği mi yoksa üniversite düzeyinde edindikleri kapsamlı bilgileri mi ölçmeli?, içerik, çoktan seçmeli sorularla mı ölçülmeli, yoksa adaylardan, usa vurma ve entegrasyon becerilerinin kullanılmasını gerektiren durumlarda bilgi üretebilmelerini ve bilgiyi uygulayabilmelerini göstermeleri mi beklenmeli? gibi farklı nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Mitchell vd., 2001).

Kalem-kâğıt testleri, öğretmen adaylarının öğretim performanslarından ziyade hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri bilgilere dayalı performanslarını ölçmeyi amaçlamasından dolayı eleştirilmektedir, zira bu tür testlerin öğretimin nasıl gerçekleştirildiği boyuttan daha çok akademik konu alanı bilgisine, yani öğretimin “ne” sine odaklandığı ve pedagojik bilgi ve becerilere ilişkin çok az madde içerdiği belirtilmektedir (U.S.DE, NCEs, NATQ, 1996). 2016 Almanca ÖABT’ nin içeriğini %80 alan bilgisi ve % 20 alan didaktiği soruları oluşturmaktadır. Alan bilgisi testine yönelik yukarıda yapılan eleştiriden hareketle, Almanca ÖABT sorularıyla öncelikli olarak öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri teorik bilgilerini ölçmenin amaçlandığı, öğretim bilgilerini ölçmeye yönelik sorulara çok az düzeyde yer verildiği görülmektedir. Alan testinin içeriğine bakıldığında, ağırlıklı olarak alt düzey bilişsel becerilerin (hatırlama ve kavrama) kullanılmasını gerektiren, üst düzey bilişsel becerileri ölçmeyi hedefleyen türden sorular olmadığı görülmektedir. 2016 Almanca ÖABT’ de soruların Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımına bakıldığında; “Bilgi /7”, “Anlama /25”, “Uygulama /14”; “Analiz” ise 4 (analiz soruları, öğretmen adaylarının alan bilgisi ve alan didaktiği bağlamında öğretmen nitelikleriyle değil, dil yeterliliğine bağlamında okuma-anlama sorularını içermektedir) ve “sentez” ve “değerlendirme” boyutlarında ise hiçbir soru olmadığı görülmektedir. Adıgüzel (2013) 2006-2011 yıllarını kapsayan KPSS Eğitim Bilimleri sınavını içeren analiz çalışmasının bulgularıyla, bu çalışmanın

bulguları benzerlik göstermektedir. Adıgüzel tarafından incelenen 720 KPSS Eğitim Bilimleri sorusunun hiçbirisi sentez ve değerlendirme düzeyiyle eşleştirilememiştir.

Bu verilerden hareketle, 2016 Almanca ÖABT sorularının %80'nin alt düzeyde yer aldığı ve öğretmenlik mesleği için gerekli üst düzey bilişsel beceri /üst düzey düşünme ve duyuşsal becerileri ölçmede ise içerik ve yapı açısından yetersiz kaldığı görülebilmektedir. Birinci Devlet Sınavı'nda kullanılan soruların analizi, deklaratif (açıklayıcı) ve prosedürel (işlemsel) bilginin sentezlenerek kullanılmasını gerektiren türden sorular olduğunu göstermektedir. Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı'nda kullanılan soruların bilişsel düzeylerinin analizi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: "Bilgi" 6, "Anlama"/23, "Uygulama" /15", "Analiz"/20," Sentez" /12, "Değerlendirme" 16". Birinci Devlet Sınavı'nda üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye ve değerlendirmeye aynı şekilde öğretmen adaylarının öğretim bilgisini göstermelerini gerektiren türden sorulara daha çok yer verildiği görülmektedir.

Öğretmen standartlarının belirlenmesinde önemli bir adım da, içerik standartlarıyla uyumlu değerlendirme uygulamalarına karar vermektir (Santiago ve Benavides, 2009). Cizek'e (2001) göre de, öğrenme, öğretme... uygulamalarını standartlara göre değerlendirirken yapılması gereken ilk şey, içerik standartlarıyla uyumlu ve tutarlı bir değerlendirme tasarlamaktır. Örneğin, konu alanı bilgisi yazılı testlerle, uygulamaya dönük faaliyetler ise doğrudan veya kaydedilmiş gözlem yoluyla daha iyi değerlendirilebilir.

Alan didaktiğine ilişkin maddelerin oluşturulmasındaki temel sorunlardan birisi de, pedagojik ve konu alanına özgü bileşenlerin örtüşmesidir (Carlson, 1990). Alan didaktiği bilgisi; alan bilgisi ve pedagojik bilgidir. Kapalı bir cevap formatı çoğu durumda pedagojik ve dolayısıyla alan didaktiğine yönelik değerlendirmeler için oldukça sorunludur, çünkü normatif olarak nadiren kesin "doğru" veya kesin "yanlış" denilebilecek didaktiksel cevaplar vardır (Krauss vd., 2006; Kromrey ve Renfrow, 1991). Alan didaktiğine dayalı bilgi ve becerilerin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin kullanımına yönelik eleştirilerin temelinde çoktan seçmeli testlerle eleştirel düşünme becerisini ölçme olasılığının düşük olduğuna yönelik görüş yatmaktadır (Haertel, 1991), çünkü kapalı uçlu soru formatlarıyla, adayların sorulara verecekleri tepki ve bilgi içerikleri sınırlandırılmakta, bu nedenle de adayların alan didaktiğine yönelik yaratıcılık becerileri değerlendirilememektedir (Baxter ve Lederman, 1999). Bu bağlamda, Baker vd. (2010) çoktan seçmeli testlerin, eleştirel düşünme ve performans dayalı becerileri değerlendirmek için yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu nedenlerle, öğretmen değerlendirmesine yönelik yeni yaklaşımlar daha çok açık uçlu soru formatlarını içeren maddeler kullanmaktadır (Brunner vd., 2006; Hill vd., 2004).

Almanya'da alan bilgisi ve alan didaktiği bilgisi açık uçlu soru tipleriyle değerlendirilmekte ve adaylardan özellikle üst düzey bilişsel becerilerini kullanarak alan bilgilerini ve alan didaktiği bilgileri sentezlemeleri istenmektedir, bu bağlamda, Almanya'da içerik standartlarıyla uyumlu ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı söylenebilir. Türkiye'de ise ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin standart türlerine bağlı olarak seçilip tasarlandığı söylenemez. ÖABT Almanca testi alan didaktiği bilgisi kapalı uçlu çoktan seçmeli sorularla ölçülüp değerlendirilmektedir. Çoktan seçmeli testler öğretim nasıl gerçekteştirildiği boyuttan daha çok akademik konu alanı bilgisine, yani öğretim "ne" sine odaklandığı ve pedagojik bilgi ve becerilere ilişkin çok az madde içerdüğinden dolayı eleştirilmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996). Baumert vd. (2002)' ne göre (2002) alan didaktiği bilgisinin kâğıt kalem testleriyle de ölçülebileceğini, bunun için öncelikli olarak öğrenme görevlerinin uygun bir şekilde bilişsel düzeylere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Turgut ve Baykul (2012) da üst düzey bilişsel beceriler de (değerlendirme hariç) çoktan seçmeli testlerle ölçülebilir, ancak bunun için



soruları hazırlayan kişilerin konu alanında ve madde yazımında yeterli donanıma sahip olması gerekir. Almanca ÖABT’de böyle bir durum söz konusu değildir, çünkü alan didaktiği soruları genellikle bilgi ve kavrama düzeyini içermektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi, aday öğretmenleri değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan kağıt ve kalem testlerinin etkili öğretimin temelinde yatan nitelikleri tam olarak ölçüp değerlendirmede; bu bağlamda, bu tür değerlendirme yöntemlerinin etkili öğretim için gerekli olmayabilecek bilgi ve becerilere odaklandığı ve böylece öğretmenlik mesleğinin kritik ve en önemli boyutlarını göz ardı ettiği; kısacası, ölçmeyi amaçladıkları şeyi yeterli tutarlılıkta ölçemedikleri iddia edilmekte ve eleştirmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996). Almanca ÖABT’de sorulan okuma anlama becerisiyle ilgili paragraf soruları bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Bu tür sorularla, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri değil, ancak dil yeterlilikleri bağlamında okuma becerileri değerlendirilebilir. Bu durum sınavın geçerliliğini olumsuz etkilemektedir. Geçerliliği düşük bir ölçme aracı ile elde edilen ölçüm sonuçlarına dayanarak verilen kararlar yanlış olacaktır. Öğretmenlik yeterliliklerini belirlemek için bir sınavda öğretmenlerden sahip olmaları beklenen becerilerle ilgili olmayan sorulara dayanarak öğretmen atanması yapılırsa öğretmenlik becerisi yüksek olanlar değil, ilgisiz sorularda yeterlilikleri yüksek olanlar atanacaktır (Tekin, 2009). Ama Almanya’daki Birinci Devlet Sınavında böyle bir durum söz konusu olmayıp, sorular alan bilgisi ve alan öğretimi alanındaki öğretmen yeterlikleriyle ilgili kritik görülen becerilerle ilgilidir.

### **Sonuç/Tartışma**

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Almanya’da uygulanan Almanca öğretmenliği değerlendirme ve istihdam süreçlerini incelemektir. Bu bağlamda Türkiye ve Almanya’da uygulanan hizmet öncesi eğitim programlarına girişteki uygulamalar ve öğretmenlik istihdamında kullanılan strateji ve yaklaşımlar incelenmiş ve öğretmen adaylarını değerlendirme sürecinde uygulanan Almanca Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavının içerikleri ve sorularının değişik kriterler açısından analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle;

Türkiye’de öğretmen istihdamında rekabetçi bir sistem kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, mevcut adaylar arasından daha nitelikli olanları seçmeyi amaçlamakta, bu bağlamda da öğretmenlerin kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım kapsamında farklı aşamalarda sınavlar, mülakatlar ve gözlemler gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir (Hobson vd., 2010). Türkiye’de rekabetçi sistem uygulansa da böyle bir durum söz konusu değildir, Türkiye’de öğretmen istihdamında rekabetçi sistem temelinde çoktan seçmeli soruları içeren standart testler tek tip değerlendirme yöntemi olarak kullanılmakta ve adaylar test puanları temelinde değerlendirilip atanmaktadır.

Öğretmen değerlendirme ve istihdamında çoktan seçmeli testler gibi tek tip bir değerlendirme yönteminin kullanılması farklı nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (NRC, 2001). Çoktan seçmeli testlerle, genellikle kolayca ölçülebilen sınırlı bir beceri veya bilgi kümesinin değerlendirilmesine odaklanıldığı için kapsamlı bir değerlendirme yapılamamaktadır. Öğretmenlik mesleği birçok beceri ve niteliği içeren (ör.; sınıf yönetimi, kişiler arası beceriler, alan bilgisi, pedagojik bilgi vb.) ve karmaşık bir doğası olan bir meslektir. Ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testlerin kullanılması durumunda bu beceri ve nitelikler yeterince değerlendirilememektedir. Bu bağlamda, bu süreçte çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmak oldukça önemlidir. Bu nedenle, bazı ülke ve eğitim sistemleri, mülakat, öğretim uygulamaları, portfolyo ve sınıf içi gözlem gibi birden fazla yöntemi içeren daha kapsamlı öğretmen değerlendirme yaklaşımlarına yönelmiştir.

Örneğin Almanya’da Almanca öğretmen adayları, ilk aşamada, öğretmenlik eğitimlerinin bir sonraki aşamasına geçebilmek için başarılı olmaları gereken Birinci Devlet Sınavı ile (sözlü sınav, yazılı sınav, öğretim demonstrasyonu ve tez) değerlendirilmekte; ikinci aşamada gerçek bir sınıf ortamında pratik deneyim kazandıkları ve performanslarının değerlendirildiği bir staj aşamasını başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Üçüncü aşamada adaylar pedagoji, eğitim teorisi ve pratik öğretim deneyimleri ile ilgili konuları kapsayan bir sözlü sınava, gerçek bir sınıf ortamında bir ders veya öğretim oturumu planlayıp yürütmek zorunda oldukları ve pedagojik bilgi, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim becerilerini değerlendiren bir sınav kurulu tarafından gözlemlenip değerlendirildikleri bir öğretmenlik uygulamasına ve öğretimle ilgili konulardaki teorik bilgileri üzerine bir yazılı sınava tabi tutulmaktadır. Seçim sürecinin farklı aşamalarında kullanılan çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretmen niteliklerinin değerlendirilmesinde daha bütüncül bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Çoktan seçmeli testler genellikle derinlemesine anlama veya bilgiyi yeni durumlarda kullanma becerisinden ziyade alt düzey bilişsel beceri (hatırlama ve kavrama) test etmek için tasarlanmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, çoktan seçmeli testlerin tasarımı, üst düzey bilişsel becerileri değerlendirmek (değerlendirme düzeyi hariç) için de uyarlanabilir. Bunun yapılabilmesi için, adayları konu hakkında daha derin bir anlayış göstermeye zorlayan soruların formüle edilmesi gerekmektedir. Bir konunun derinlemesine anlaşılması, bilgiyi hatırlama becerisinin ötesinde bilginin detaylı bir şekilde anlaşılmasını, problem çözmek için bilginin kullanılmasını, analiz edilmesini, sentezlenmesini ve eleştirel ve yaratıcı bir şekilde çeşitli bağlamlarda uygulanmasını da içerir. Bu becerilerin geleneksel çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi genellikle zordur (Roediger III, ve Marsh, 2005; Cheryl A. Melovitz Vasan vd., 2017; Ediger, 2002).

Almanca ÖABT sorularının bilişsel düzeylerinin analizine bakıldığında, soruların %80 alt düzey bilişsel beceri düzeyinde yer aldığı (bilgi /7”, “anlama /25”, “uygulama /14), eleştirel düşünme ve etkili öğretim için gerekli olan analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun kullanılan değerlendirme yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Çoktan seçmeli sorular genellikle alt düzey bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren konu bilgisini ölçmek için tasarlanmakta ve daha karmaşık zihinsel süreçleri içeren üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmede sınırlılıklarının olması nedeniyle daha az etkili olabilmektedirler. Almanya’da Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı sorularının bilişsel düzeylerine yönelik analizden hareketle soruların ağırlıklı olarak üst düzey bilişsel becerileri kullanılmasını gerektiren türden olduğu görülmektedir, zira Almanya’da yapılan değerlendirmede kullanılan soru formatları, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasına imkan sağlamaktadır.

Öğretmen adaylarını değerlendirmeye yönelik uygulanan çoktan seçmeli testler, öğretim performansını ve pedagojik bilgi ve becerileri değerlendirmek yerine akademik konu alanı bilgisini değerlendirmek için yaygın bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Almanca ÖABT’de çoktan seçmeli sorular kullanıldığı için ağırlıklı olarak teorik düzeyde konu alan bilgisine odaklandığı, pedagojik/alan didaktiği bilgisiyile ilgili sorulara ise sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Almanca ÖABT ‘nin içeriğini bakıldığında ( %80 alan bilgisi 40 soru; %20 alan didaktiği 10 soru) bu durum açıkça görülmektedir.

Çoktan seçmeli testler, eleştirel düşünme becerilerini sınırlı düzeyde ölçme, problem çözme becerilerini değerlendirmede yetersiz kalma, bağlamsallaştırma eksikliği, pedagojik ilke ve kavramların derinlemesine analiz edilmesini yeteri kadar teşvik etmeme, yaratıcılık becerisinin kullanımına imkan sağlamama ve öğretimin uygulama temelli performans dayalı boyutlarını etkin bir şekilde değerlendirememesi gibi nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Haertel, 1991; Baxter ve Lederman, 1999; Baker vd., 2010).

Bu bağlamda, özellikle eleştirel düşünme ve pedagojik içerik bilgisi gibi kapsamlı becerilerin değerlendirilmesinde geleneksel kapalı uçlu soru formatlarının sınırlılıklarını giderebilmek için öğretmen değerlendirmesine yönelik yeni yaklaşımlar daha çok açık uçlu soru formatları ve performans dayalı değerlendirme yöntemlerini kullanmaya yönelmişlerdir. Açık uçlu sorular, adayların derinlemesine yanıtlar vermelerine, eleştirel düşünme becerilerini sergilemelerine ve pedagojik içerik bilgilerini daha detaylı bir şekilde göstermelerine olanak tanımaktadır (Brunner vd., 2006; Hill vd., 2004). Bu yaklaşım, bir öğretmen adayının yeteneklerini anlama ve değerlendirmede daha ayrıntılı, kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir.

Almanya'da benzer bir durum söz konusudur. Almanya'da aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde açık uçlu soru formatlarının yanı sıra diğer alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmakta, bu bağlamda da daha kapsamlı ve bütüncül bir süreç izlenmektedir.

Bu verilerden hareketle, Türkiye'de Almanca Öğretmenliği istihdamında kullanılan sınavların eleme amaçlı yapıldığı, Almanya'da ise olabildiğince çeşitli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak yetkin öğretmenlerin seçilmesi ve istihdamı amaçlandığı söylenebilir. Türkiye'de sonuç değerlendirilirken, Almanya'da hem süreç hem de sonuç birlikte değerlendirilmektedir.

## Öneriler

Yukarıda sunulan ve tartışılan bilgiler ışığında, politika yapımcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki tavsiye ve öneriler de bulunulabilir:

Almanya'da öğretmenlik eğitim-öğretim programları, farklı okul türlerinin beklenti ve özelliklerine göre düzenlenip buna uygun bir eğitim verilmektedir. Türkiye'de ise, öğretmen adayları okul türlerine ve özelliklerine göre yetiştirilmemekte, bu bağlamda öğretim programları da okul türlerinin beklentileri ve özelliklerine göre düzenlenmemekte ve uygun eğitim verilmemektedir. Bu nedenle Almanca öğretmen adaylarının Almanya'da olduğu gibi farklı okul türlerinin yapısı ve özelliklerine uygun olarak eğitilmesi, öğretim programının buna uygun olarak tasarlanıp düzenlenmesi, öğretmen seçimi ve istihdamında kullanılacak yöntemlerin bu çerçeveye uygun olarak hazırlanması ve uygulanması ülkemizdeki yabancı dil olarak Almanca Öğretmenliği eğitimi ve öğretiminin etkinliğini ve kalitesini artıracaktır. Almanya örneğinde olduğu gibi, öğretmen adaylarının hizmet- öncesi eğitim programlarına kabul edilmeden önce mutlaka bir seçme sınavına tabii tutulması uygun olacaktır, bu durum daha uygun adayların hizmet- öncesi eğitim programlarına alınmasını sağlamla kalmayıp, aynı zamanda da hizmet-öncesi eğitim sürecinin daha verimli ve etkili olmasını, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesini ve arz-talep dengesinin oluşturulmasını sağlayacaktır.

Çoktan seçmeli testlerden öğretmen nitelikleri hakkında sağlıklı ve güvenilir bilgi elde edilemeyeceğinden öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik sağlıklı kararlar verilmesi mümkün olmayabilir (National Research Council, 2001). Türkiye'de Almanca Öğretmenlerinin istihdamı tek tip

bir değerlendirme yöntemi ve bu yönteme dayalı olarak uygulanan testlerin sonuçları temelinde yapılmaktadır. Almanca aday öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve istihdam sürecinde ölçme ve değerlendirme yöntem ve yaklaşımların çeşitlendirilmesi, etkili öğretimin gerektirdiği bilgi ve becerileri sağlıklı bir şekilde ölçmek ve değerlendirebilmek için açık uçlu soru tiplerini içeren ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması faydalı olacaktır.

Türkiye, OECD ve AB ülkeleri arasında hizmet öncesi süreçte öğretmenlik uygulaması için en az zaman ayıran ülkelerden biridir. Almanya’ da olduğu gibi, uygulama süresinin en az bir yıla çıkarılması, saatlerinin artırılması ve öğretmen adaylarının uygulama performanslarına dayalı bilgi ve becerilerinin ayrı bir sınavla değerlendirilmesi, alan didaktiği alanından mutlaka bir bitirme çalışmasının yaptırılması; hem hizmet öncesi eğitimin hem de istihdam sürecinin kalitesini ve verimliliğini artırma bağlamında, öğretmen yetiştirme, değerlendirme ve istihdamından sorumlu birimler arasında (MEB, YÖK) gerek öğretmen yetiştirme gerekse de öğretmen istihdamına yönelik yapılan değerlendirme sürecinde çok etkin bir koordinasyon ve eşgüdümün sağlanması, araştırma bulgularına ve uygulamalarına dayanarak belirlenen öğretmen nitelikleri göz önünde bulundurularak Almanca Öğretmenliği hizmet öncesi eğitim programlarının içeriklerinin düzenlenmesi ve öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak değerlendirme yöntemlerinin bu doğrultuda hazırlanması, bu bağlamda, öğretmen yetiştirme kurumlarının, öğretmen hazırlık programlarının kalitesinden sorumlu tutulması, Almanya’da olduğu gibi, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdam sürecinde lisans düzeyinden yüksek lisans düzeyine geçilmesi faydalı olacaktır.

### Kaynakça

- Abs, Hermann & Anderson-Park, E.. (2020). Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 68. 152-161. 10.5771/0034-1312-2020-2-152.
- Adıgüzel, O. C. (2013). Teacher recruitment in Turkey: Analysis of teacher selection exams in comparison with Revised Bloom’s taxonomy of educational objectives. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2136-2146.
- Aydoğan, İ.; Çilsal, Z. (2007). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye Ve Diğer Ülkeler), *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 22 Yıl: 2007/1 (179-197 s.)
- Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., ... & Shepard, L. A. (2010). Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. EPI Briefing Paper# 278. *Economic Policy Institute*.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (Kpss) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliliği, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı 11(2009-1), 29-49, <http://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/96/29.pdf>
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2011). Özel dersane matematik öğretmenlerinin özel dersaneleri değerlendirmeleri [Cram school mathematics teachers’ evaluations on cram schools]. *E-International Journal of Educational Research*, 2(3), 68–86.
- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA 2000: Long-term research implications: Gaining a better understanding of the relationship between system inputs and learning outcomes by assessing instructional and learning processes as mediating factors. In *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (pp. 143-157). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz?. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 12 – 13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz

Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları

- Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 147-161). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Handbook I: cognitive domain. *New York: David McKay.*
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 521-544.
- Bruns, B.; Luque, J. 2014. *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank Group.
- Bruns, B.; Macdonald, I. H.; Schneider, B. R. (2019). 'The politics of quality reforms and the challenges for SDGs in education'. In: *World Development*, 118, 27-38.
- Butcher, Jennifer; Kritsonis, William Allan (2007). Human Resource Management: Managerial Efficacy in Recruiting and Retaining Teachers– National Implications, *The Lamar University Electronic Journal of Student Research* Summer 2007, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497357.pdf>
- Carlson, R. E. (1990). Assessing teachers pedagogical content knowledge: Item development issues. *Journal of personal evaluation in education: JPPE*, 4, 157-163.
- Cizek, G. H. (2001) *Setting Performance Standards: concepts, methods and perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Brussels: International Institute for Educational Planning.
- Cros, F., Yael, D., & Kantasalami, K. (2004). Attracting, developing and retaining effective teachers. Country note: Spain. OECD Publishing.
- Çelik, Z.; Bozgeyikli, H. (2019, Mart). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Darling-Hammond, L. ve Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems* (ss. 1-11). Washington, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Seta*
- Deryakulu, D. (2011). KPSS Eğitim Bilimleri Sorularının Genel Öğretmen Yeterliklerinin Öğretim Teknolojisi Alanı ile İlgili Alt Yeterlik ve Performans Göstergeleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23
- Dilekmen, M.; Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretmen Adaylarının Akademik ve KPSS Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 304-315.
- Ediger, M. (2002). Assessing teacher recruitment and the public schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460151.pdf>
- Educational Testing Service. (1996). *The Praxis series: Test at a glance*. Princeton NJ: Author. Available: <[www.teachingandlearning.org/profdvlp/pathwise](http://www.teachingandlearning.org/profdvlp/pathwise)> [August 8, 2021].
- Eurydice, E. (2018). Teaching careers in Europe: Access, progression and support. *European Commission, Bruxelles*.
- Flippo, R. F., & Riccards, M. P. (2000). Initial teacher certification testing in Massachusetts: A case of the tail wagging the dog. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 34-37.

- Global Education Monitoring Report Team ( 2014). Teaching and learning: Achieving quality for all; *EFA global monitoring report, 2013-2014*. Paris: UNESCO.
- Haertel, E.H. (1991). New forms of teacher assessment. In G. Grant (Ed.), *Review of research in Education, 17*, 3-29. Washington, DC:
- Hattie, J. (2008), *Visible Learning* (1st edition.), Routledge, London.
- Hill, H. C., Schilling, S. G., & Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *The elementary school journal, 105*(1), 11-30.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., & Malderez, A. (2010). International Approaches to Teacher Selection and Recruitment. OECD Education Working Papers, No. 47. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Işık, Kenan (2016). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri*, doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- International Labour Organization. (2012). Handbook of good human resource practices in the teaching profession.
- Johnson, K. E. (2016). Language teacher education. In *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 121-134). Routledge.
- Kala, A. ve Çakır, M. (2016). 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı biyoloji alan bilgisi sorularının biyoloji öğretmenliği alan bilgisi yeterliklerine ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 243-260. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3398
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi, 23*, 1-18
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kelkay, A. D. (2018). Practice and Challenges of Recruitment and Selection of Teachers in Private Primary School of Bahir Dar City, Ethiopia. *American Journal of Educational Science, 4*(4), 159-167.
- Kılıçkaya, F.; Krajka, J. (2013) A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland *International Journal of Research Studies in Language Learning 2013 December*, Volume 2 Number 5, 93-104
- Kır, E. ve Kır, E. (2011). Avrupa Birliği'nde Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK2011) 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2*, Cilt, Bölüm XI/ 1290-1300
- KMK (2019 b). Sachstand in der Lehrerbildung. IIA/*Allgemeinbildendes Schulwesen*. Stand:5.11.2019. Ab - gerufen am 12.5.2020 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand\\_LB-veroeff.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand_LB-veroeff.pdf)
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education, 5*(3), 170-183, doi: 10.19128/turje.97805
- Köse, İ. A. (2012). Geçerlik ve Güvenirlik (ss. 72-115), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Editör: N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı). Ankara: Elhan Yayınları.
- Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., Brunner, M., ... & Löwen, K. (2006). Die Konstruktion eines Tests zum fachlichen und zum fachdidaktischen Wissen von Mathematiklehrkräften. *Beiträge zum Mathematikunterricht, 319-322*.
- Kromrey, J. D., & Renfrow, D. D. (1991). Using Multiple Choice Examination Items To Measure Teachers' Content-Specific Pedagogical Knowledge.
- MEB. (2011). Ulusal öğretmen strateji belgesi. <http://egitim.erzincan.edu.tr/userfiles/ulusalogr>.
- MEB(2013).Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013.09.20130907-4.htm>

- MEB.(2017).Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, ÖYGGM  
[http://mugla.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06152647\\_hizmetici.pdf](http://mugla.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06152647_hizmetici.pdf)
- MEB. Personel Genel Müdürlüğü. (2018). Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu.  
[https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/19171735\\_SOZLESMELI\\_OGRETMENLIK\\_DUYURU\\_2018\\_MART.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESMELI_OGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf)
- MEB.(2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu.[http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- MEB 2017-2023 Öğretmen Stratejisi Belgesi, Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Ankara <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesiyayimlandi/icerik/406>
- Melnick, S.L., and Pullin, D. (2000). Can you take dictation? Prescribing teacher quality through testing. *Journal of Teacher Education*, 514, 262-275.
- Melovitz Vasan, C. A., DeFouw, D. O., Holland, B. K., & Vasan, N. S. (2018). Analysis of testing with multiple choice versus open - ended questions: Outcome - based observations in an anatomy course. *Anatomical sciences education*, 11(3), 254-261.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications
- Mitchell, R. & Barth, P. (1999). How teacher-licensing tests fall short. *Thinking K-16*, 3(1), 5-25.  
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED457261.pdf>
- Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., & Knowles, K. T. (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 2005.
- National Research Council. (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10090>.
- OECD. (2005). *Education and Training Policy Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Centre for Educational. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- OECD(2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*, OECD Publishing, Paris, 2008.
- OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environment ts: First results from TALIS*. OECD.
- OECD. (2009b). *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013) *Learning Standards, Teaching Standards And Standards For School Principals: A Comparative Study, Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE)*, Chil.
- OECD. (2018a). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. Paris: OECD.
- Ostielli, G., (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland, *European Journal of Education*, 44, 2, 291- 308.
- Özoğlu, Murat; Gür, Bekir S. Altunoğlu, A. (2013) Türkiye ve dünyada öğretmenlik Retorik ve Pratik, *Eğitim-Bir-SenYayınları:54 Araştırma Dizisi:10*
- Özöğlü, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, SETA Analiz,
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye’nin öğretmen “yetiştirme” politikası. M. Orhan (Ed.), *21. Yüzyılda Türkiye’nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* içinde (ss. 143-156). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki Eğitim - İstihdam İlişkisi: Türkiye’de Mesleki Eğitimin Kalite ve Kantitesi Üzerine Düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges- Aralık 2015 4. UMYOS Özel Sayısı*, s. 173-181.

- Raporu, H. Ü. E. F. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. *Erişim adresi: [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam\\_Raporu.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf)*.
- Roediger III, H. L., & Marsh, E. J. (2005). The positive and negative consequences of multiple-choice testing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol 31,5, 1155-1159. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.31.5.1155>
- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, & John F. Kain. (1998). Teachers, schools, and academic achievement. National Bureau of Economic Research, *Working Paper* No. 6691.
- Santiago, P., & Benavides, F. (2009). Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices, paper presented at the OECD-Mexico Workshop “Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms”, Mexico City, 1-2 December 2009.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 9-22.
- Stronge, J., & Hindman, J. (2006). *The teacher quality index: A protocol for teacher selection* (Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia, USA).
- Stronge, J.H. (2013). *Effective teachers = student achievement: What the research says*. 1-173. [10.4324/9781315854977](https://doi.org/10.4324/9781315854977)
- Tekin, H. (2009) *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara, Yargı Yayınları
- Tripathy, P. & Reddy, H. (2009a). *Principles of management*. (2nd ed.). New Delhi: Tata M Graw-Hill publishing Company Limited.
- Turgut, M.F.& Baykul, Y. (2012). *Ölçme ve değerlendirme*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. National Assessments of Teacher Quality, *Working Paper* No. 96- 24, by Richard M. Ingersoll. Project Officer, Daniel Kasprzyk. Washington, D.C.: 1996.
- Xu, Xianxuan (2018). *Why Does It Matter How We Select and Hire Teachers?* A few thoughts on the recruiting process by Stronge & Associates Educational Consulting, LLC, <https://www.tieonline.com/article/2400/why-does-it-matter-how-we-select-and-hire->
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- Wurtzel, J., & Curtis, R. (2008). Human capital framework for K-12 urban education: Organizing for success. *Strengthening the Education Workforce*, 3.
- Yıldırım, K.; Tabak, H.; Yavuz, B. (2012) MEB Öğretmen Yeterliklerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı Eğitim Bilimleri Testinde Dikkate Alınma Düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4),751-778
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

### İnternet Kaynakları

- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND Berichte\Lehrer\Lbin-D.doc Lehrerbildung in Deutschland - Standards und inhaltliche Anforderungen, [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/KMK\\_Standards.pdf?1320326421](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf?1320326421)
- Lehrerbildung in Deutschland- Standards und inhaltliche Anforderungen, [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/KMK\\_Standards.pdf?1320326421](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf?1320326421)
- <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69099/h/oabt-ornek-soru-ve-agirliklar.pdf>
- [www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/KMK\\_Standards.pdf?1320326421](http://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf?1320326421)
- <https://www.germanistik.uni-wuerzburg.de/studienberatung/studiengaengemodulplaene-germanistik/lehramt-deutsch/staatsexamen/>



-[https://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtsstudium/erstes\\_staatsexamen/index.htm](https://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtsstudium/erstes_staatsexamen/index.htm)

[https://www.gesetzebayern.de/Content/Document/BayLPO\\_I/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1,&AspxAutoDetectCookieSupport=](https://www.gesetzebayern.de/Content/Document/BayLPO_I/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1,&AspxAutoDetectCookieSupport=)

[https://www.zls.uni-leipzig.de/fileadmin/Einrichtung\\_ZLS/Studium/Informationsblatt\\_zur\\_Ersten\\_Staatspruefung\\_Lehramt\\_an\\_Gymnasien.pdf](https://www.zls.uni-leipzig.de/fileadmin/Einrichtung_ZLS/Studium/Informationsblatt_zur_Ersten_Staatspruefung_Lehramt_an_Gymnasien.pdf)