



## İngilizce Öğretmenlerinin Kalitesini Artırmaya Yönelik Öğretmen Ölçme ve Değerlendirme Model Önerisi

Sabahattin Yeşilçınar <sup>1</sup>, Abdulvahit Çakır <sup>2</sup>

### Öz

Öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli etkenlerden birisi öğretmen kalitesidir. Kaliteli öğretmen seçebilmenin ön koşulu da güvenilir, geçerli ve adil bir ölçme ve değerlendirme sisteminin olmasıdır. Bu konuda paydaşların düşünceleri de önemlidir. Çünkü onların algıları sınavların sonuçsal geçerliği hakkında bilgi vermektedir. Bu karma yöntem araştırmasında, gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip kaliteli İngilizce öğretmen adaylarını seçebilecek bir atama modelinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın nitel kısmına 78 paydaş, nicel kısmına ise 271 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Pedagojik formasyonu olanlar da ataması yapıldığından hem öğretmen hem de öğretmen adayları örnekleminde öğretmenlik bölümlerinden ve diğer bölümlerden (örn. İngiliz Dili ve Edebiyatı) katılımcılar bulunmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmış İngilizce Öğretmenlerinin Atamaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden faydalanılmıştır. Nicel veri analizinde SPSS, nitel veri analizinde de içerik analizi kullanılmıştır. Kod ve kategoriler önce elle oluşturduktan sonra veri kaybını önlemek için NVivo 12 programı kullanılmıştır. Nicel veriler, İngilizce öğretmenlerinin mevcut atama modeline karşı olumsuz tutum sergilediklerini göstermiştir. Nitel veriler, nicel verileri doğrulamış ve 'yapı-alakasız varyans' ve 'yetersiz temsil' gibi sınavın sonuçsal geçerliğini düşüren faktörlerden dolayı mevcut atama modelinin adil olmadığını göstermiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirebilen yeni bir model geliştirilmiştir. Önerilen modelin nitelikli öğretmenlerin seçilmesine ve dolayısıyla ülkedeki yabancı dil eğitimi kalitesinin artmasına pozitif katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen değerlendirme  
Öğretmen ataması  
Türkiye'de İngilizce  
Sonuçsal geçerlik  
Ket vurma etkisi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.01.2019  
Kabul Tarihi: 20.11.2019  
Elektronik Yayın Tarihi: 04.04.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8463

<sup>1</sup> Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi, Türkiye, [sycinar@yahoo.com](mailto:sycinar@yahoo.com)

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi, Türkiye, [vahit@gazi.edu.tr](mailto:vahit@gazi.edu.tr)

## Giriş

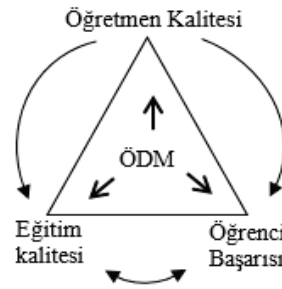
Uzmanlara göre eğitim sisteminin kalitesi öğretmen kalitesinin yansımasıdır (Ingersoll ve Merrill, 2010). Bu nedenle öğretmen atama politikasına büyük önem verilmelidir, çünkü eğitim sisteminin kalitesi ile öğretmen değerlendirme modeli (ÖDM) arasında güçlü bir ilişki vardır (Jacob, 2016). Değerlendirme sürecinin etkisini en üst düzeye çıkarabilmek ancak “kaliteli öğretmen vasıflarını taşıyan adayları seçip atamakla” mümkün olur (Stronge ve Hindman, 2006, s. 1). Aksi takdirde, kötü bir atama kararı, gelecek yıllarda eğitim kalitesinin düşmesine neden olabilir (Mason ve Schroeder, 2010). Kalite kavramının nasıl tanımlanacağı ve kalitenin nasıl ölçüleceği tartışmalı olmakla birlikte (Cohen, 2010; Kennedy, 2008), kaliteli öğretmenin “hem amaçlanan sonuçları gerçekleştiren kaliteli öğretimi hem de ahlaki açıdan değerli olan iyi öğretimi” yapabilen öğretmen olduğu savunulmaktadır (Schussler, Stooksberry ve Bercaw, 2010, s. 351). Öğretmen kalitesinin nasıl ölçüleceği konusunda ise öğretmenlik uygulaması sürecindeki farklı veriler değerlendirmeye katılabilir (Darling-Hammond, 2014).

Kaliteli İngilizce öğretmenlerinde aranan yeterlikleri belirlemek amacıyla araştırmacılar, birçok ülkede öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmuşlardır. Türkiye (Çelik, Arıkan ve Caner, 2013), Vietnam (Nghia, 2015), İsrail (Brosh, 1996), Kore (Barnes ve Lock, 2010), Tayland (Wichadee, 2010) gibi ülkelerde bu araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yeterlikler Kore’de uyumluluk, ders sunumu, adalet, bilgi ve güvenilirlik, organizasyon ve hazırlık (Barnes ve Lock, 2010); Tayland’da İngilizce yeterliği, pedagojik bilgi, organizasyon-iletişim becerileri ve sosyo-duygusal beceriler (Wichadee, 2010); Türkiye’de pedagojik bilgi, kişilik özellikleri, mesleki beceriler ve sınıf davranışları (Çelik vd., 2013) şeklinde listelenebilir. Ülkelere göre farklılık gösteren yeterlikler (a) bilgi (örn. genel kültür, genel yetenek, konu bilgisi, öğretim programı bilgisi vb.), (b) beceri (ders işleme, teknolojiyi uygun şekilde kullanma, yabancı dili akıcı konuşma, sınıf yönetimi, iletişim becerisi vb.), (c) tutum (öğretime karşı tutum, motivasyonel eğilim vb.) olarak sıralanabilir. Bu niteliklerin öğretmen adaylarında olup olmadığı ancak öğretmen değerlendirmesiyle ölçülebilir (Kılıçkaya ve Krajka, 2013).

Öğretmen adayları üç nedenden dolayı değerlendirmeye tabi tutulur (Klassen vd., 2017):

a) başvuran aday sayısı ihtiyaç duyulan sayıdan fazla olduğu için, b) uygun olmayan adayları belirlemek için, c) adayların gelecekteki gelişimlerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için (s. 97).

Türkiye’de mevcut ÖDM Klassen vd. tarafından belirtilen nedenlerden ilkinde dayanılarak uygulandığından, bu çalışmada *öğretmen değerlendirmesi* ile *öğretmen ataması* eş anlamlı kullanılmıştır. Her öğrencinin kaliteli öğretmen eşliğinde eğitim görmesini sağlamak için, yetkililerin nitelikli öğretmenleri işe almaları gerekmektedir (Rose, English ve Finney, 2014). Atamalar öğrencinin, okulun ve genel olarak eğitimin ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılmazsa, sayıca fazla öğretmen atamakla eğitimdeki kalite sorunu çözülemez (Ingersoll, 2001). ÖDM aracılığıyla öğretim uygulamalarını ve öğrencinin öğrenme niteliğini etkileme olanağına sahip olan çoğu yönetici için bu süreç önemlidir (Mertz, 2010). Daha kaliteli eğitim ve daha yüksek öğrenci başarısı için politika belirleyicilerin atama sürecine özel dikkat göstermelerinin gerektiği Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi’nde de vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Tüm bu açıklamalar, iyi tasarlanmış bir ÖDM’nin eğitim ve öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısını artırmak için çok önemli olduğunu göstermektedir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmen Değerlendirme Modelinin Öğretmen, Öğrenci ve Eğitime Etkisi.

### Türkiye ve Diğer Ülkelerde Öğretmen İstihdamı

Önemli sınavların (high-stakes tests) hem mikro (sınıf içi dil öğretimi ve öğrenimi) hem de makro düzeyde (bir bütün olarak eğitim ve toplum) sonuçları olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Bachman ve Palmer, 1996). Sınavlar; seçme, istihdam, terfi, göç, vatandaşlık, öğrenci ve okul performansının izlenmesi, “eğitim politikalarının uygulanması, eğitim sistemlerinde reform yapılması ve fon dağıtımına karar verilmesi” gibi birçok amaç için kullanılmaktadır (Cheng, 2005; Eades, 2005; McNamara, 2012, aktaran Pan ve Roeber, 2016, s. 1). Sınavların öğretmen atamasındaki rolünü inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar birbirinden farklıdır. Uluslararası çalışmalarda genellikle atama sürecinde önemli olan faktörlerle ilgili idarecilerin ne düşündüklerine odaklanmıştır (Liu, Liu, Stronge ve Xu, 2016). Çünkü okullar veya bölge kendi öğretmen değerlendirme politikalarını geliştirmede özerktir (Adnot, Dee, Katz ve Wyckoff, 2017). Ancak merkezi atama sisteminden dolayı Türkiye’de devlet okullarına atanmak isteyen İngilizce öğretmen adayları dört aşamalı Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) girmektedir. Bu sınav genel kültür ve genel yetenek (120 soru), eğitim bilimleri (80 soru), ÖABT (Öğretmenlik Alanı Bilgi Testi, 75 soru) ve mülakattan oluşmaktadır. İlk üç aşama çoktan seçmeli sorulara dayalıdır. Bunlarda başarılı olan adaylar, son aşama olan mülakata alınır ve adayın başarılı olup olmadığını mülakat sonuçları belirler. Mülakatta derecelendirilmiş puanlama anahtarlarının olmayışı, yeterli sayıda alan uzmanının bulunmayışı ve mülakatın Türkçe yapılması başlıca sınırlıklardır. Oysa PISA 2015’te yüksek başarı gösteren ülkelerin (Finlandiya, Japonya, Güney Kore ve Yeni Zelanda gibi) değerlendirme araçları (örn. yazılı sınavlar ve performans sınavları) daha fazla çeşitlilik göstermektedir. (Kang ve Hong, 2008; OECD, 2016; Ramírez Carpeño ve Mekochi, 2015). Değerlendirme araçlarında görülen bu farklılıktan dolayı çalışmada ÖDM ile öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005) incelemek için Türkiye’ye ek olarak PISA 2015 okuma puanlarına göre üç ülke daha seçilerek Tablo 1’de karşılaştırılmıştır. PISA, ülkeleri üç kategoride ele almaktadır: (1) ortalama puanı istatistiksel olarak anlamlı şekilde OECD ortalamasının üzerinde olan ülkeler, (2) ortalama puanı istatistiksel olarak anlamlı şekilde OECD ortalamasından farklı olmayan ülkeler ve (3) ortalama puanı istatistiksel olarak anlamlı şekilde OECD ortalamasının altında olan ülkeler. Bu çalışmada her üç kategorinin de temsil edilebilmesi için Güney Kore, İspanya ve Tayland incelenmiştir. Makul bir karşılaştırma yapmak için ülkelerin tespitinde üç ölçüt göz önünde bulundurulmuştur: (1) Seçilen ülkede İngilizcenin ikinci dil değil, yabancı dil olması; (2) seçilen ülkenin ana dilinin İngilizce ile aynı dil ailesinden olmaması ve (3) Seçilen ülkenin nüfusu ile Türkiye nüfusunun birbirine yakın olması.

Tablo 1. Ülkelerin Öğretmen Atama Modeli ile Eğitim Kalitesi Arasındaki İlişki

	Türkiye	Güney Kore	İspanya	Tayland
<b>Öğretmenlik durumu</b>	<b>kalıcı ve saygın</b>	<b>kalıcı ve saygın</b>	<b>kalıcı ve saygın</b>	<b>kalıcı ve saygın</b>
Pedagojik formasyon	√	√	√	√
Rekabetçi atama sınavı	√	√	√	√
Öğretim performansını	-	√	√	-
PISA 2015 okuma puanları	ortalamanın altı	ortalamanın üstü	ortalamada	ortalamanın altı

Tüm ülkelerde, devlet okullarında öğretmen olmak için pedagojik formasyon sertifikasına sahip olmak ve ülke çapında yapılacak rekabetçi bir sınava girmiş olmak şarttır. Güney Kore'de adaylar bilgi, beceri ve tutumlarının ölçüldüğü üç aşamalı bir sınavı geçmelidirler (Ingersoll, 2007). Sınavın bir aşaması öğretmenlik performansı ve mülakattan oluşmaktadır. Türkiye'den farklı olarak yerel otoriteler öğretmen istihdam edebilmektedir. Adayların aldıkları puanlar, başvurdukları ilde geçerlidir ve bu illerde değerlendirme süreci yüksek standartlara sahiptir çünkü adaylar öğretmen yetiştirme programına seçilmeden önce iyi bir değerlendirmeden geçmişlerdir (Kang ve Hong, 2008). OECD ortalamasından farklı olmayan ülkeler arasında yer alan İspanya'da sınav iki aşamalı olarak yapılır. İlk aşama, öğretme ve öğrenme teknikleri bilgisini değerlendirmeyi amaçlarken ikinci aşama, adayların "öğretim programı bilgisini ve bir üniteyi sözlü sunmaları" doğrultusunda pedagojik bilgilerini ölçmektedir (Ramírez Carpeño ve Mekochi, 2015, s. 117). Tayland'a bakıldığında ise atama modeli, birçok yönüyle Türkiye'ninkine benzerdir. Orada da benzer şekilde okulların ihtiyaçları dikkate alınmamaktadır (Mattavarat, Viseshsiri ve Siribanpitak, 2017). Öğretmen istihdamı, rekabetçi bir sınava dayanmakta ve en yüksek puanı alan öğretmen adayı atanmaktadır. Öğretmenlerin tercihlerini yaptıktan sonra istihdam sınavına benzeyen bir seçme sınavından geçmeleri de gerekmektedir (OBEC, 2015). ESA'daki (Educational Service Area [Eğitim Hizmeti Alanı]) personeller de adayları mülakata alabilmektedir. ESA, Milli Eğitim Yasasında öngörülen eğitim yönetimi yetkisinin yerleştirilmesine cevaben Temel Eğitim Komisyonunun yetkisi altında kurulmuş olup temel eğitim kurumlarının kurulması, denetlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi görevlerden sorumludur (International Business Publications, 2008). Ama bu sınavın "kabul edilebilir geçerlik, adalet ve güvenilirlik standartlarını" taşımadığı görülmektedir (OECD / UNESCO, 2016, s. 237). Bu veriler, eğitimde iyi performans gösteren ülkelerin öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarının farklı ölçme araçlarıyla ölçüldüğü nitelikli bir atama modeline sahip olduğunu, eğitimde iyi olmayan ülkelerin ise genellikle bilgiye dayalı çoktan seçmeli sınavlara bağlı kaldığını doğrulamaktadır (Darling-Hammond, 2010).

### **Öğretmen Değerlendirme Modelinin Etkisi**

Shohamy (2001), sınavların yapılma gayesini, eğitimdeki ve toplumdaki etkilerinin (sonuçlarının) araştırılmasını tanımlamak amacıyla Eleştirel Dil Sınavı (*Critical Language Testing*) terimini ortaya atmıştır. Shohamy'e (2017) göre EDS'yle ilgili mevcut çalışmalar, önemli sınavların etkileri ve uygulamadaki yanlışlarının öğrenme ve öğretmenin ötesine nasıl geçtiğini açıklamaya çalışmaktadır. *Önemli sınavlar*, sonuçları öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, toplulukları, okulları ve bölgeleri etkileyen kararlar için kullanılan sınavlardır (Madaus, 1988, aktaran Hatipoğlu, 2016). Birçok ülkede bu sınavlar; öğretim programının 'daraltılması' (Cheng, 2005), öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi (Spratt, 2005) ve bireysel öğrenme stilleri (Shih, 2008) gibi hem öğretim paradigmasını hem de eğitim sistemlerini etkilemektedir (Loumbourdi, 2014). Bu bağlamda, paydaşların eğitim politikasına yönelik algılarını incelemek ve eğitim çıktılarına iyileştirmek amacıyla sınavların nasıl kullanıldığını araştırmak, sınavların geçerliğiyle ilgilidir. Çünkü herhangi bir gerçeklik bilgisi (örn. test geçerliği, adil olması) insanların deneyimlerinden bağımsız düşünülemez (Cohen, Manion ve Morrison, 2011, aktaran Kumar, Roberts, Bartle ve Eley, 2018). *Sonuçsal geçerlik* (consequential validity) bağlamında, *yetersiz temsil* (construct under-representation) ve *yapı-alakasız varyans* (construct-irrelevant variance) geçerliği düşüren iki temel tehdittir (Messick, 1989). Sınava giren adaylar, sınavın ölçmek istenilen özelliği tam olarak temsil edememesine bağlı olarak gerçek performanslarını gösteremediğinden yetersiz temsil meydana gelir; fakat eğer ölçmek istenilen yapıyla alakası olmayan faktörlerden dolayı öğrencilerin puanlarda değişiklik oluyorsa yapı-alakasız varyans ortaya çıkar. Sınava giren adayın psikolojisi, kişilik özellikleri, art alan bilgisi, genel entelektüel veya bilişsel yeteneği, konu alanı bilgisi ve test stratejileri yapı-alakasız varyansa sebep olabilir (Cheng, 2014). Sınav kalitesini artırmak ve olumlu ket vurmaya sağlamak için yetersiz temsil ve yapı-alakasız varyans incelenmelidir. *Ket vurma*, dil sınavlarının öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisini ifade eder (Cheng, 2014). Ket vurma olumlu (faydalı) veya olumsuz (zararlı) olabilir. Olumsuz ket vurma, dil becerisi için dar bir tanımla ifade ederken, olumlu ket vurma "iyi" öğretim uygulamalarına yol açar. Ket vurma, testlerin yanlış kullanımından dolayı iyi bilinen bir kavram haline gelmiştir (Cheng, 2014). Türkiye'de ket vurma ile ilgili yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır (örn. Hatipoğlu, 2016; Özmen, 2011; Sayın ve Aslan, 2016). Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla sınavlara yönelik tutumlarına ve algılarına odaklandıkları görülmektedir.

KPSS mevcut ÖDM’de başvurulan önemli bir sınavdır, dolayısıyla paydaşlar üzerinde istendik veya istenmedik ve olumlu veya olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Bu gibi sınavların amacına uygun kullanılıp kullanılmadığının ve sonuçlarının araştırılması sınavın geçerliği açısından son derece önemlidir. Sınav istenmedik sonuçlar verdiğinde, test geliştiriciler ve politika yapımcılar sorunun kaynağını araştırmalı ve problemleri düzeltmelidirler (Hitchcock, Onwuegbuzie ve Khoshaim, 2015). Bu tür bir sıkıntı, Alan Bilgisi Testi (dil yeterliliği, dilbilim ve edebiyat) ve Alan Eğitimi Testi (yöntem ve yaklaşımlar ve dil öğretimi becerileri) bölümlerinden oluşan ÖABT’de de bulunmaktadır. ÖABT ile nitelikli öğretmenlerin atanması amaçlansa da, İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE) bölümü mezunlarının KPSS’ye girebilmesi, ÖABT sınavında yapı-alakasız varyansın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir çünkü İDE mezunları edebiyat sorularını kolaylıkla cevaplarken, eğitim fakültesi mezunları bu soruları cevaplamakta zorluk çekmektedirler. Bu da puanlarda değişiklik olmasına yol açtığından sınavın geçerliğini düşürmektedir. Başka bir deyişle, mevcut atama modelinin KPSS’nin tarafsızlığını ve geçerliğini olumsuz etkileyen istenmedik sonuçlar doğurduğu sonucuna varılabilir. Henning’in (1987) iddia ettiği gibi, testlerin yanlış kullanılması ya da puanlamanın yanlış yorumlanması, geçerlik için en belirgin tehdittir ve bu da yapı-alakasız varyans olarak adlandırılır (Messick, 1989).

### *Araştırmanın Önemi*

İngilizce eğitim başarısını istenen düzeye çıkarmak için MEB, özellikle 1997, 2006 ve 2012’de çeşitli reformlar yapmıştır. Bu tarihler, Türkiye tarihinde bir dönüm noktası oluşturduklarından (ör. İletişimsel yaklaşımın müfredata konulması, İngilizcenin ilkökulda öğretilmeye başlanması) birer reformdurlar (Kırkgöz, 2007). Fakat bu reformlara rağmen, Türkiye’de hâlâ akıcı bir İngilizceye sahip olmada sorunlar yaşanmakta, özellikle İngilizce iletişim kurabilmede hedeflenen gelişme sağlanamamaktadır. Her ne kadar British Council/TEPAV (2013) ortaklığında hazırlanan raporda Türkiye’de İngilizce öğretimindeki başarısızlığın İngilizce öğretmenlerinden kaynaklanmadığı belirtilse de rapor İngilizce öğretmenlerinin dil yeterliği hakkında çelişkili tespitler içermektedir (Enginarlar, 2014). Örneğin, gözlemlenen öğretmenlerin %80’inden fazlasının hedeflenen düzeyde mesleki yeterliliğe ve dil yeterliliğine sahip olduğu kaydedilmesine rağmen aynı raporda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri, öğrencilerin yaklaşık %50’sinin ise öğretmenlerinin ders anlatışını faydalı bulmadıkları belirtilmiştir. Aynı çalışmada ziyaret edilen bütün okullarda İngilizcenin bir iletişim dili olarak görülmediği ve gözlemlenen sınıflarda dersin bazı öğretmenler tarafından ara sıra İngilizce kelimeler kullanmakla birlikte %100 Türkçe işlendiği de raporlanmıştır. Bu durum sadece İngilizce öğretmenlerini değil aynı zamanda atama modelini de hedef haline getirmiştir çünkü çalışmalar, öğretmen kalitesinin ÖDM kalitesini yansıttığını göstermektedir (Jacob, 2016; Stronge ve Hindman, 2006, s. 17). Hâlihazır tablo, çoktan seçmeli sorulara dayalı sınavların tek değerlendirme yöntemi olarak kullanılmasından vazgeçilmesi ve gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip kaliteli öğretmenleri seçebilecek politikaların benimsenmesi gereğine işaret etmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde İngilizce öğretmeni atama modeli geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu yüzden mevcut çalışma, “herkese tek beden” değerlendirme yöntemine karşı çıkarak atamanın merkezden yapıldığı ve İngilizcenin yabancı dil olarak konuşulduğu bağlamlar için bir ÖDM geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu düşünce, atamanın merkezden yapıldığı sistemlerde yalnızca İngilizce öğretmenlerinin gelecekteki istihdam edilebilirliği için çok önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenleri için adil, güvenilir ve geçerli bir atama modeli geliştirmektir. Alt amaçlar ise şunlardır:

- Eğitimdeki paydaşların Türkiye’deki mevcut atama modeli hakkındaki algı ve tutumlarını incelemek,
- Mevcut atama modelinin öğretmen adayları, İngilizce öğretmenleri ve eğitim üzerindeki etkisini ortaya koymak.

Yukarıda belirtilen amaçlara ulaşmak için aşağıdaki araştırma soruları sorulmuştur:

1. Kaliteli bir İngilizce öğretmeni hangi yeterliklere sahip olmalıdır?
2. Paydaşların mevcut atama modeli hakkındaki algıları nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerinin atamaya yönelik tutumları nelerdir?
4. İdeal bir atama modeli ne olabilir?

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Çalışmada karma yöntem tercih edilmiştir. Bu doğrultuda veriler, nitel ve nicel yöntemlerle toplanmıştır. Karma yöntemler; felsefi varsayımlar, araştırma tasarımları, veri toplama yöntemleri, veri analiz yöntemleri ve sonuçların yorumu dâhil olmak üzere nitel ve nicel araştırmaları birleştirerek onların güçlü yanlarından faydalanan bir yöntem çeşididir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırma sorusuna karma yöntem kullanarak yaklaşmak, araştırmacının yükünü daha da hafifletebilmektedir. Bu araştırmada, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır; çünkü araştırmacı ilk olarak nitel verileri toplayıp analiz etmiş, ardından araştırma problemini daha fazla açıklamak için ortaya çıkan temalarla nicel bir araç olan ETARS'ı (English Teachers' Attitudes towards Recruitment System [İngilizce Öğretmenlerinin Atamaya Yönelik Tutum Ölçeği]) geliştirmiştir (Onwuegbuzie, Bustamante ve Nelson, 2010).

Bu çalışmanın nitel deseni, ortaya çıkan kuramın deneysel verilere dayandığı ve tümevarımsal analizlerden türetildiği gömülü kuram üzerine kuruludur (Strauss ve Corbin, 1990). Gömülü kuram, verilerden kuramın üretilmesidir ve basitçe verilerde ortaya çıkan kalıpların keşfidir (Walsh vd., 2015). Gömülü kuramda veri analizi ilk görüşme ile başlayıp çalışma tamamlanana kadar devam eden bir süreçtir (Kvale, 1996). Bu bağlamda, araştırmacılar veri doygunluğuna başvurmuşlardır (Morse, 2004). Morse'un (2004) tanımına benzer olarak yeni veriler ortaya çıkmayınca ve tüm kod ve kavramlar iyi geliştirilinceye kadar araştırmacılar verileri analiz etmeye devam etmişlerdir.

### *Katılımcılar ve Örneklem*

Nicel çalışmanın örnekleme, 271 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır (bkz. Tablo 2). İlkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler uygunluklarına göre seçilmiştir. Ölçek e-posta yoluyla katılımcılara gönderilmiş ve katılımcılardan yeterli sayıya ulaşmak için ulaşabilecekleri İngilizce öğretmenlerine bu maili göndermeleri istenmiştir. Nicel bölüm hem "ortamları, grupları ve/veya ulaşılabilir ve gönüllü olan bireyleri seçmek" için kullanılan uygun örneklemden hem de "katılımcılardan çalışmaya bireyler getirmelerinin istendiği" kartopu örneklemden oluşmaktadır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007, s. 286). Nicel örneklemdeki İngilizce öğretmeni örneklemini seçerken iki ölçüt göz önünde bulundurulmuştur: a) devlet okullarında çalışıyor olmaları, b) ÖABT deneyimine sahip olmaları.

**Tablo 2.** Nicel Örneklemin Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	83	30,6
	Kadın	188	69,4
	<b>Toplam</b>	<b>271</b>	<b>100</b>
Ders verdiği kademe	İlkokul	53	19,6
	Ortaokul	124	45,7
	Lise	94	34,7
	<b>Toplam</b>	<b>271</b>	<b>100</b>
Mezun olduğu bölüm	İngilizce öğretmenliği	218	80,4
	Formasyon	53	19,6
	<b>Toplam</b>	<b>271</b>	<b>100</b>

Çalışmanın daha etkili ve daha verimli olması için nitel örneklemdeki 78 katılımcı çalışmanın amacı doğrultusunda seçilmiştir (Tongco, 2007). Çalışmada öğretmen adayları (n= 31), İngilizce öğretmenleri (n= 25), İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğretmen yetiştiriciler (n= 9), eğitim uzmanları (n= 8) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK), MEB ve üniversiteler gibi çeşitli kurumlardan politika belirleyiciler (n =5) bulunmaktadır (bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.** Nitel Örneklemin Demografik Özellikleri

Öğretmen adayları (ÖA)	Cinsiyet	Erkek	13
		Kadın	18
	Bölüm	Öğretmenlik	15
		Diğer	16
Öğretmenler (Ö)	Cinsiyet	Erkek	10
		Kadın	15
	Bölüm	Öğretmenlik	14
		Diğer	11
Öğretmen yetiştiriciler (ÖY)	Cinsiyet	Erkek	3
		Kadın	6
	Ünvan	Profesör	4
		Doçent	5
Eğitim uzmanları (EU)	Cinsiyet	Erkek	7
		Kadın	1
	Ünvan	Genel müdür	2
		Profesör	5
Politika belirleyiciler (PB)	Kurul	MEB, YÖK, Üniversite	1
		Doçent	1
	Cinsiyet	Erkek	5
		Kadın	-
Politika belirleyiciler (PB)	Ünvan	Genel müdür	3
		Profesör	2
Politika belirleyiciler (PB)	Kurul	MEB, YÖK	

Öğretmen adayları örneklemini, hem öğretmenlik bölümünde hem de İngiliz dili ve edebiyatı, Amerikan kültürü ve edebiyatı, mütercim tercümanlık, İngiliz dilbilimi gibi diğer bölümlerde öğrenim gören 31 katılımcıdan oluşmaktadır. Diğer bölümlerde öğrenim gören adayların seçilmesinde pedagojik formasyon programına katılmış olma şartı aranmıştır. Bu kapsamda Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'ne başvurulmuş ve etik izinler Ekim 2017'de alınmıştır. İngilizce öğretmenleri örneklemini de hem öğretmenlik hem de diğer bölüm mezunlarından oluşmaktadır (n = 25). Örneklem seçiminde iki ölçüt göz önünde bulundurulmuştur: a) devlet okullarında çalışıyor olmak (özel okullar, değerlendirme ölçütlerini kendileri belirlediği için seçilmemiştir) ve b) ÖABT ve / veya görüşme deneyimine sahip olmak. Bu kapsamda Ankara ve ilçeleri başta olmak üzere, İzmir, Konya, Muş ve Van illerinde çalışan öğretmenlerle görüşülmüş ve gerekli izinler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Mayıs 2018'de alınmıştır. Etik ihlal olmaması adına hem öğretmen adaylarından hem de öğretmenlerden Katılımcı Onay Formu'nu okuyup imzalamaları istenmiştir.

Öğretmen yetiştiriciler örneği, en az on yıllık öğretmen adayı yetiştirme deneyimine sahip 9 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Görüşmeciler farklı üniversitelerden (Çukurova Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, ODTÜ, Sakarya Üniversitesi) katılan doçent veya profesörlerden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştiricilerin tamamı, İngilizce öğretmenliği alan uzmanlardır. Eğitim uzmanlarının örneklemini, farklı kurumlardan olmak üzere (YÖK, ÖSYM, MEB ve üniversiteler) 8 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu görüşmecilerin en belirgin özelliği, ÖABT çalıştaylarına davet edilen kişiler olmaları ve Türkiye'deki atama modeli içeriğinin geliştirilmesine ve atama sürecinin yürütülmesine katkıda bulunmuş olmalarıdır. Son olarak politika belirleyiciler örneğinde 5 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar MEB'de genel müdür olan veya YÖK üyeliğine atanan ve ülkenin eğitim politikasında söz sahibi olan kişilerdir. Hem öğretmen yetiştiricilere ve eğitim uzmanlarına hem de politika belirleyicilere önceden çalışma hakkında bilgilendirici bir mail gönderilerek randevu talep

edilmiştir. Müsait oldukları zaman aralığına göre görüşmeler Şubat-Mayıs 2018 tarihleri arasında katılımcıların odalarında yapılmış, tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma sorularını cevaplayabilmek için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veri için yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve doküman inceleme yöntemi kullanılırken nicel veriler için ETARS kullanılmıştır.

### *Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler*

Bu çalışmada, katılımcılardan derinlemesine bilgi elde etmek için, diğer görüşme türlerine oranla daha esnek ve yaygın olan (Rubin ve Rubin, 2005) ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İlk bölüm, katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyetleri, mezun oldukları üniversite ve bölüm vb.) içermektedir. İkinci bölümde, katılımcıların atama modeli ile ilgili algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular ve alt sorular bulunmaktadır (modelin kullanılabilirliği, işlevselliği, revize edilmesi gerekip gerekmediği vb.). Verilerin niteliğini artırmak ve daha fazla veri elde etmek için görüşmeler Türkçe yapılmıştır (Mackay ve Gass, 2005).

### *Odak Grup Görüşmeleri*

Odak gruplara ihtiyaç duyulmasının sebebi, katılımcıların atamaya yönelik algılarını öğrenmek ve onların zaman içinde tartışmalı bir konu üzerinde fikir birliğine varıp varmadıklarını gözlemlemek için katılımcılar arasında canlı tartışmalar yapılmasının amaçlanmasıdır (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech ve Zoran, 2010). Öğretmen adayları grubunda 12 (altısı öğretmenlik bölümünde, altısı diğer bölümlerde), öğretmen grubunda ise 9 (beşi öğretmenlik, dördü diğer bölümlerde) katılımcı bulunmaktadır. Odak grupları, özellikle öğretmenlik bölümü ve diğer bölümlerdeki katılımcıların atama modeline yönelik algılarını, çelişkili bir konuyu nasıl ele aldıklarını ve algılarında bir değişim olup olmadığını anlamaya yardımcı olabilecekleri varsayımıyla seçilmiştir.

### *Doküman*

Dokümanlar, araştırmacıların bilgiye kolayca ulaşmasına yardımcı olur. Dokümanlar, sosyal olarak örgütlenmiş şekillerde üretilen, paylaşılan ve kullanılan "sosyal gerçekler"dir (Atkinson ve Coffey, 1997, s. 47). Reklam, toplantı tutanağı, el kitabı, günlük, örgütsel ya da kurumsal rapor, anket verisi ve kamu kaydı gibi önemli bilgi ve görüş sağlayan şeyler doküman olarak değerlendirilebilir (Bowen, 2009). Bu nedenle, Türkiye'nin eğitim politikasını görmek için 1923'ten günümüze kadar olan kalkınma planları ve eğitim şuraları incelenmiştir. Ayrıca, Türkiye'de etkili bir İngilizce öğretmenin sahip olması gereken öğretmen yeterlikleri çerçevesini belirlemek için, hem ulusal (örn. MEB, YÖK) hem de uluslararası yeterlikler (örn. CAEP, CEFR, EPOSTL, Eğitim Konseyi, TESOL) incelenmiştir.

### *İngilizce Öğretmenlerinin Atamaya Yönelik Tutum Ölçeği (ETARS)*

ETARS, araştırmacı tarafından geliştirilen, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış bir tutum ölçeğidir (Yeşilçınar, 2018). Likert-tipi geliştirilen bu ölçeğin ilk bölümünde demografik bilgiler (cinsiyet, ders verdikleri kademeler, mezun oldukları bölüm, bölümü seçme nedeni, hayallerindeki meslek gibi) sorulmaktadır. İkinci bölüm üç faktörlü 23 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör (*atamaya yönelik olumlu tutum*), İngilizce öğretmenlerinin mevcut modelin seçiciliğine ve tarafsızlığına yönelik olumlu tutumuyla ilgiliyken, üçüncüsü (*atamaya yönelik olumsuz tutum*), öğretmenlerin olumsuz tutumlarını göstermektedir. İkinci faktör (*atama modeliyle ilgili olmak*), İngilizce öğretmenlerinin atama modeliyle ilgili olup olmadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Cronbach alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı .758 ve faktörlerin güvenilirlik katsayıları .703 ile .918 arasındadır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması yeterli olduğundan ölçek güvenilir olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin toplam varyansı 56.610 olarak bulunmuştur ve birinci, ikinci ve üçüncü faktörlerin sırasıyla ölçeğin %29.909; %20,180; ve %6,520'sini açıkladığı görülmüştür.



### **Analiz**

Verileri gözlemek, kontrol altına almak ve yönetebilmek için nitel veriler ön uygulama olarak öncelikle elle kodlanmıştır (Welsh, 2002). Çünkü nitel verileri analiz eden bilgisayarlar değil araştırmacıdır; bilgisayar sadece veri düzenler (Merriam, 1998). Sonra, daha iyi sonuçlar için, eski (manuel) ve yeni (bilgisayar) yöntemleri birleştirmek amacıyla NVivo 12 programı kullanılmıştır (Welsh, 2002). NVivo, kullanıcıların herhangi bir belgeyi doğrudan PDF, Word veya ses kaynağından içe aktarmasına ve ekranda kolayca kodlamasına yardımcı olmaktadır. Bu program, şeritleri ekranda görünür kılar, böylece araştırmacı tüm kodları ve temaları bir bakışta görebilir. Kodlama yapmak için Dörnyei'nin (2007) şu aşamaları kullanılmıştır: (a) yazıya dökme, (b) ön kodlama/kodlama, (c) fikirlerin olgunlaşması, (d) verileri yorumlama ve sonuçları çıkarma (p. 246). Nitel verileri analiz etmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Çeviri yazı (transkripsiyon), analiz etmenin ve temaları çıkarmanın ilk adımı olduğundan (Rubin ve Rubin, 2012) öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen tüm veriler yazıya dökülmüştür. Analiz sürecini kolaylaştırmak için 'düzeltilmiş çeviri yazı' (Hansen, 2003, s. 136) benimsenerek bazı sözcükler (örneğin, hmm, eh, huh) atılmıştır. İkinci adımda araştırmacılar, genel bir fikir edinmek ve ön kodlamayı kontrol etmek için verileri okumuşlardır. Daha sonra veriler incelenip gruplandırılmıştır. Son olarak aynı çeviri yazılar ölçme ve değerlendirme alanında bağımsız bir uzmana gönderilmiştir. Miles ve Huberman (1994) formülüne göre kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı tatmin edici (%96) bulunmuştur.

ETARS verileri SPSS ile analiz edilmiştir. Frekans ölçüleri, merkezi eğilim ve değişkenlik gibi tanımlayıcı istatistikler analizlerden elde edilmiştir. İki gruplu demografik değişkenlerde t-testi (Bağımsız Örnekler Testi); üç veya daha fazla kategorideki demografik değişkenler için ANOVA testleri uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle, sadece iki grubun demografik özellikleri karşılaştırıldığında t-testi kullanılırken üç ve daha fazla grubun karşılaştırılması gerektiğinde ANOVA tercih edilmiştir.

### **Bulgular**

Bulgular araştırma sorularına göre verilmiştir.

#### ***Kaliteli İngilizce Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlikler İle İlgili Bulgular***

Kodlama sürecinde bilgiyle ilgili yeterlikler, beceri ile ilgili yeterlikler, tutumla ilgili yeterlikler olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur (bkz. Tablo 4). Başka bir deyişle, paydaşlar birçok yeterliği dile getirmelerine rağmen, bu yeterliklerin adayların bilgi, beceri ve tutumlarıyla ilgili olduğu gözlenmiştir. Bazı temsili alıntılar aşağıda verilmiştir:

#### ***Bilgi İle İlgili Yeterlikler***

*Nitelikli bir öğretmen öğrettiği konuyla ilgili gerekli bilgiye sahip olmalıdır. (Ö6)*

*Öğretmen adaylarının dil öğretiminde teknikler, yaklaşımlar ve ilkeler üzerine daha fazla yoğunlaşmasını öneriyoruz. Bu tür bilgiler, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olarak ders yapmalarına yardımcı olur. (ÖY3)*

*Alan bilgisi veya pedagojik alan bilgisi kaliteli bir öğretmen için olmazsa olmazdır. Bu bilgiler olmadan öğretmenler konuları öğretemezler. (PB1)*

#### ***Beceri İle İlgili Yeterlikler***

*Konuşma olmadan, dili kullanmak mantıklı değildir; bu nedenle konuşma becerisi önemlidir. Sonra dinleme, okuma ve yazma gibi diğer beceriler gelir. (ÖA28)*

*İlk olarak, nitelikli bir İngilizce öğretmeni hedef dili kullanmalı ve öğretmekten zevk almalıdır. Daha sonra, öğrencilerin derse katıldığı ve zaman geçirmeye istekli olduğu iyi bir öğrenme ortamını yaratabilmelidir. (Ö20)*

*Yeterli bilgiye sahip olmak kaliteli öğretimi garanti etmez. Bilgiyi uygulayabilmek için gerekli becerilere sahip olması gerekir. Nasıl öğretileceği konusunda hassastırlar; bu nedenle materyalleri, etkinlikleri ve değerlendirme araçlarını hazırlarken öğrencilerin bilişsel, dilbilimsel, sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurlar. (ÖY4)*

#### *Tutumla İlgili Yetkinlikler*

*... Öğretmenler mesleklerini sevmeli, işini sevmeli, güler yüzlü olmalı ve farklı görüşlere açık olmalıdır. (Ö19)*

*Bir İngilizce öğretmenin sabırlı olması, empatik düşünceye sahip olması ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alması çok önemlidir. (EU8)*

*Öğrenciler ciddi ve somurtkan bir öğretmen istemiyorlar. Aksine, mizah yeteneği olan bir öğretmenle karşılaştıklarında okula, öğretmene, ödevlere ve birbirlerine karşı olumlu tutum beslerler. Mizah, öğrencilerin motivasyonunu artırdığından, yalnızca öğrenme ortamını değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme fırsatlarını da zenginleştirdiğine inanıyorum. (ÖA25)*

**Tablo 4.** Kaliteli İngilizce Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlikler

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Bilgi ile ilgili yeterlikler	Konu bilgisine sahiptir.	70
	Temel öğretme kuramları bilgisine sahiptir.	62
	(Öğretim teknikleri ve yaklaşımları repertuarına sahiptir.)	
	Öğrencilerin (bilişsel, dilbilimsel, sosyal, duygusal ve fiziksel) gelişimi hakkında bilgi sahibidir.	58
	Öğretim programı bilgisine sahiptir.	33
	Mevzuat bilgisine sahiptir.	18
Beceri ile ilgili yeterlikler	İngilizceyi iyi konuşur.	78
	Bildiklerini aktarabilir.	71
	Dersi eğlenceli işler.	70
	Teknolojik araçları kullanır.	66
	Uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlar ve kullanır.	65
	İngiliz aksanı ve diğer aksanlardaki konuşmaları anlar.	59
	Öğrencileri ve öğrenme ortamını yönetir.	55
	Materyal hazırlar, kullanır ve değerlendirir.	53
	Tutarlı bir kompozisyon yazar.	25
Tutumla ilgili yeterlikler	Mesleğini sever.	71
	Öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.	65
	Öğrencilerine karşı adil bir tavır sergiler.	55
	Öğrencileri birey olarak ele alır.	54
	Mesleki gelişime açıktır.	52
	Alanla ilgili son gelişmelerden haberdardır (araştırmacıdır).	44
	Samimi ve toleranslıdır.	40
	İyi bir mizah anlayışına sahiptir.	39
Paydaşlarla etkin bir etkileşim, iletişim ve işbirliği kurar.	38	
	Demokratik ve hümanisttir.	33

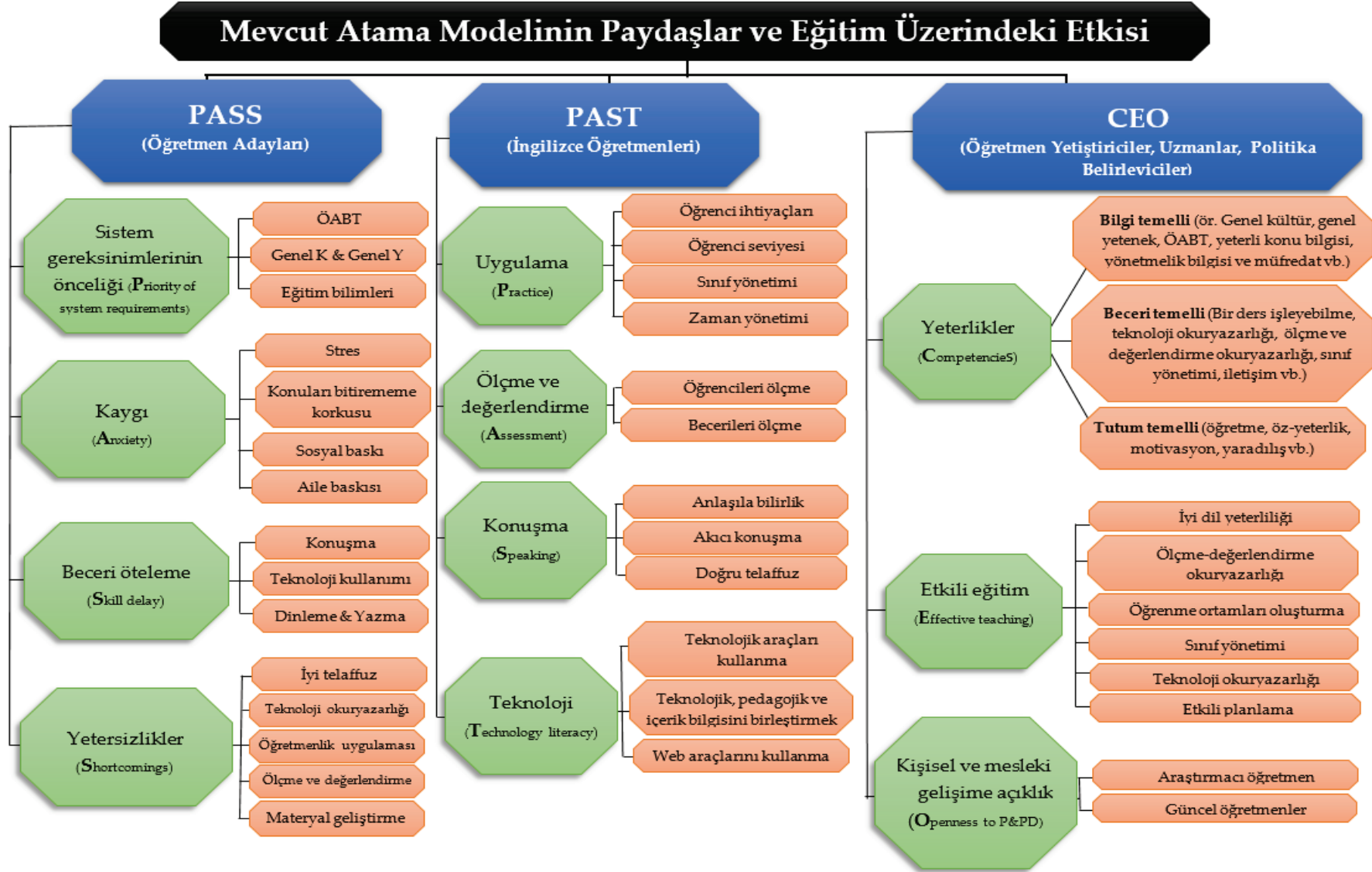
### ***Paydaşların Atama Modeline Yönelik Algılarıyla İlgili Bulgular***

İkinci araştırma sorusu, sadece paydaşların atamaya yönelik algılarını incelemeyi değil aynı zamanda mevcut modelin eğitim ve paydaşlara olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle, burada paydaşlar hem Türkiye'deki atama modeline ilişkin algılarını ifade etmiş hem de bu modelin öğretmen adaylarını, öğretmenleri ve eğitimi nasıl etkilediğini belirtmişlerdir. Veriler, öğretmen adaylarının sınavları geçene (PASS) kadar bazı becerileri ertelediklerini, öğretmenlerin ise bu becerileri telafi etmenin çok geç olduğunu (PAST) düşündüklerini göstermiştir. PASS, 'Sistem Gereksinimlerinin Önceliği', 'Kaygı', 'Beceri Öteleme' ve 'Yetersizlikler' için kullanılırken PAST, 'Uygulama', 'Ölçme ve Değerlendirme', 'Konuşma' ve 'Teknoloji Okuryazarlığı' için kullanılan bir kısaltmadır (bkz. Şekil 2). Öğretmen adayları, *sistem gereksinimlerine cevap verebilmek için tüm zamanlarını sınavda çıkan konulara ayırdıklarını* belirtmişlerdir. Ancak çok fazla konunun olması ve bu konuları yetiştirememeye korkusu *kaygıya* sebep olmuştur. Bu nedenle, KPSS ile ölçülmeyen *becerileri ötelemişlerdir*. Sonuç olarak, bazı *yetersizliklerle* üniversiteden mezun olmuşlardır. Öğretmen adayları gibi, öğretmenler de mevcut atama modelini, sınıflarda karşılaştıkları gerçek öğretim problemlerini içermediği ve ölçmediği için *yetersiz bulduklarını* ifade etmişlerdir. Bundan dolayı kendilerini *öğretme, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, konuşma / telaffuz ve teknoloji okuryazarlığı* gibi konularda yetersiz hissetmişlerdir. Diğer paydaşlar (öğretmen yetiştiriciler, eğitim uzmanları, politika belirleyiciler) mevcut modelin öğretmenlerin kendi mesleklerinin CEO'su olmasını önlediğini dile getirmektedirler. CEO, 'Yeterlilikler', 'Etkili Eğitim' ve 'Kişisel ve Mesleki Gelişime Açıklık' için kullanılan bir kısaltmadır (bkz. Şekil 2). Aşağıda bazı alıntılar örnek olarak sunulmuştur:

*KPSS bütün yeterlikleri ölçmediğinden adil olmadığına inanıyorum. Dürüst olmak gerekirse sınavda olmayan konulara zaman ayırmıyorum. Onları sonra yani İngilizce öğretmeni olunca halledebilirim. Şimdi ÖABT, genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri konularını çalışma zamanı. (ÖA30)*

*Dil yeterliğimizin TOEFL ve IELTS gibi sınavlarla değerlendirilmesi gerektiğine inanıyorum. Dil yeterliğimizin seviyesi ile atama modeli arasında pozitif bir ilişki olduğuna inanıyorum. Dil yeterliğimle, özellikle telaffuzla ilgili problemlerim var. Mezun olduktan sonra üstesinden gelmenin kolay olmadığını ve bunu lisansta halletmemiz gerektiğini düşünüyorum. (Ö15)*

*Mevcut atama modelinin amacı ortaya çıkacak şikâyet ve tepkileri önlemektir. Başvuran aday sayısı çok fazla ve siz sonuçları sadece elemenin arkasındaki mantık için ileri sürüyorsunuz. Yani, mevcut model yeterli ölçme-değerlendirme ve teknoloji bilgisi olan; uygun şekilde materyal hazırlanmasını ve kullanmasını bilen; alanındaki yeni gelişmeleri takip eden; İngilizce bağlamında gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip ve gerekli öğretim programı ve mevzuat bilgisine sahip öğretmen adayları seçmede başarısız. Bu açıdan, mevcut modelin, yukarıda belirtilen yetkinlikleri göz önünde bulundurması için mümkün olan en kısa sürede yenilenmesi gerekmektedir. (EU8)*



Şekil 2. Mevcut Atama Modelinin Etkisi

**İngilizce Öğretmenlerinin Atama Modeline Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular**

İngilizce öğretmenlerinin tutumları cinsiyet, mezun olduğu bölüm ve bölümü seçme nedeni gibi bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Tablo 5, cinsiyet değişkeni ile ETARS toplam madde puanı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

**Tablo 51.** Cinsiyet Değişkenine İlişkin Puanlar

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Toplam	Erkek	82	68.9634	10.47094	-.182	268	.856
	Kadın	188	69.2128	10.28458			

Tablo 5'te cinsiyet değişkeni ile ETARS madde toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır  $p = .856$  ( $p > .05$ ). Bu durum, Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin mevcut atama modeline yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6'da sunulduğu gibi, mezun olunan bölüm değişkeni ile ETARS madde toplam puanı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için t-testi kullanılmıştır.

**Tablo 6.** Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine İlişkin Puanlar

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	Sig.
Toplam	Öğretmenlik	218	68.9174	10.13333	-.661	269	.509
	Diğer	53	69.9623	11.05226			

Mezun olunan bölüm değişkeni ile ETARS madde toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır  $p = .509$  ( $p > .05$ ). Bu da Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin mevcut atama modeline yönelik tutumlarının mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 7, bölümü seçme nedeni değişkeni ile ETARS madde toplam puanı arasındaki ilişki için tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) uygulandığını göstermektedir.

**Tablo 7.** Bölümü Seçme Nedeni Değişkenine İlişkin Puanlar

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Toplam	sevme	172	69.9651	10.27169	BetweenGroups	374.566	3	124.855	1.178 .319
	yönlendirilme	43	67.5349	9.09303	WithinGroups	28306.415	267	106.017	
	İngilizce öğretmeni	32	68.4688	12.49254	Toplam	28680.982	270		
	diğer	24	66.7917	9.21709					

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre (ANOVA), bölümü seçme nedeni değişkeni ile ETARS madde toplam puanını arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür  $p = .319$  ( $F = 1.178$   $p > .05$ ). Bu durum, Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin atanma biçimlerine yönelik tutumlarının bölümü seçme nedeni değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

**İdeal Atama Modeline İlişkin Bulgular**

Veriler, İngilizce öğretmenlerini devlet okullarına atarken adil, geçerli ve güvenilir bir ÖDM'nin nasıl geliştirileceğine dair yetkililere bir model (IDEA) önermiştir. IDEA kısaltması, iyi bir atama modelinde bulunması gereken dört özelliğin İngilizce isimlerinin ilk harflerinden oluşmuştur: *Kapsayıcı (inclusive)*, *ayrıt edici (Distinguishable)*, *eşit/adil (equitable/fair)* ve *hassas (accurate)*.

*Kapsayıcı*

Kapsayıcı terimi, ideal bir TAE modeli için gereken özellikleri ifade eder. Paydaşlar ideal bir atama modelinin sadece öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda onların tutumlarını da ölçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Paydaşlar öğretmenlik mesleğine doğru kişiyi seçmek için gerekli değerlendirme kaynaklarına güzel örnekler vermişlerdir. Bazı katılımcılar, mevcut modeli öğretme performansını içermediği için eleştirirken, bazıları da adayların performans ve kişilik özellikleri hakkında bilgi edinmek için staj ve uygulamalı derslerden faydalanılabileceği önerisinde bulunmuştur:

*Mevcut sistem sadece adayların ezber yeteneğini ölçüyor. Bu nedenle, İngilizce konuşamayan veya korkunç telaffuzu olan öğretmenlerle karşılaşyoruz. Bence ideal bir model, öğretmen adaylarından dil yeterliklerini TOEFL veya IELTS gibi sınavlarla kanıtlamalarını istemeli. Mevcut atama modeli, öğretmen adaylarının dil yeterliğini dikkate almadığından, hem İngilizce programları hem de öğretmen adayları dil yeterliğini ihmal etmektedir. (Ö8)*

*Öğretmen adaylarının öğretme becerileri ve tutumlarını ölçebilmek için atama modeli iyileştirilmeli. Bu anlamda staj süreci çok bilgi verici olabilir. Üniversiteler bu süreçte gözlemlenen bilgileri kullanarak bakanlıkla işbirliği yapabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının mikro öğretim ders notları kullanılabilir. Bakanlık olarak, hem staj hocası hem de öğretim elemanı tarafından doldurulacak bir form oluşturarak staj sistemini revize ettik. Form elektronik olarak kaydedilecek ve mülakat aşamasında kullanılacaktır. (PB1)*

*Ayırt edici*

Ayırt edici terimi, bir atama modelinin nitelikli öğretmenleri diğerlerinden ayırma kapasitesini ifade eder. Paydaşlar, mevcut modelin çoktan seçmeli yapısından dolayı kaliteli bir İngilizce öğretmeninde bulunması gereken beceri ve tutumları ölçmede yetersiz kaldığını söylemişlerdir. Bundan dolayı, mevcut modelin en kısa zamanda öğretmen adaylarının yalnızca bilgilerini değil, aynı zamanda beceri ve tutumlarını da ölçebileceği şekilde gözden geçirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

*Sınavlar yazma, dinleme, konuşma ve öğretmenliği yapabilen adayları seçebilecek şekilde gözden geçirilmelidir. İngiliz dilini ve kültürünü iyi bilen bir öğretmen kolayca öğretebilir. Kişilik, vicdan ve psikoloji öğretim için gerekli özelliklerdir. Öğretmen, öğrencinin yaşına ve seviyesine göre nasıl davranacağını bilmeli. Aksi takdirde, İngilizceyi öğretmez. Staj süreci bu bağlamda değerlendirilebilir. (Ö11)*

*Neyi ve nasıl öğreteceğini bilmek kaliteli bir İngilizce öğretmenin için olmazsa olmazıdır. Ayrıca kişilik, psikoloji, mesleği sevmek, vicdan, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, iletişim, işbirliği ve teknoloji okuryazarlığı da olmalı. Çocuklarımızın İngilizceyi bu özelliklere sahip öğretmenlerden öğrenmesini istiyorsak, bu özellikleri de atama sürecinde değerlendirmeliyiz. Çünkü adaylardan yukarıda belirtilen hususları sergilemelerini istediğimizde, onlar da bu hususlara önem verecektir. Örnek vermek gerekirse, son sınıf öğrencileri ÖABT'nin gelmesiyle bazı dersleri birinci sınıflarla yeniden aldılar. Bazı konuları son sınıf bakış açısıyla yeniden gözden geçirme şansı elde ettiler. Bu durum birinci sınıflar için iyi bir model oluşturmaktadır. Mezun olduktan sonra bile, derslerde öğrendikleri bilgilere ihtiyaç duyacaklarının bilincine varırlar. (ÖY3)*

*Eşit/adil*

Paydaşlar, yetkililerin öğretmen değerlendirmesinin adaletli yapıp yapılmadığına önem vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Eşit/adil terimi bir testin tarafsızlığını ifade etmektedir. Değerlendirmenin adil olabilmesi için, öncelikle sınavın ölçmek istenilen yapıyı temsil etmesi gerekir. Sonra, bazı grupların (örn. İDE mezunları) diğer gruplara nazaran yapı-alakasız varyans kaynaklardan daha fazla etkilenmesini önlemek için tedbir alınmalıdır. Aksi takdirde adaylar hakkında yanlış çıkarımlarda bulunulabilir ki bu da geçerliği düşürür. Katılımcılar, edebiyatla ilgili soruları cevaplamak için spesifik bilgi gerektiğini, bu nedenle edebiyat mezunu olmayan adayların bu soruları cevaplamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum İngiliz dili ve edebiyatı mezunlarına avantaj sağlamaktadır:

*Mevcut atama sistemini anlamada zorluk çekiyorum. ÖABT'nin gelmesine sevinmişim, çünkü ilk kez alanda iyi olan öğretmen adaylarını seçme girişimi oldu. Ancak gerçekte bu amaç hedefine ulaşamadı. Edebiyat soruları spesifik bilgi gerektirdiği için bu soruları doğru cevaplayan yüksek puan alır. Bu nedenle, ne yazık ki, İDE mezunları daha avantajlı. Lisans boyunca edebiyat gördüklerinden neredeyse edebiyatla alakalı tüm ayrıntıları biliyorlar. (ÖA11)*

*Hassas*

Paydaşlar hassas terimini iki yönlü ele almışlardır. İlki, hassas puanlamadır (ilgili yeterlikleri ölçmek için doğru ölçme araçlarının kullanılması). Örneğin, çoktan seçmeli kâğıt-kalem testleri kaliteli öğretmen seçimini garantilemez. Özetle, adayların beceri ve tutumlarına yönelik değerlendirme yapamadığından dolayı mevcut modelin yapısı ve içeriği katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. İkincisi, çoklu ölçme araçlarının olmayışıdır. Yani, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Aşağıda temsili bir alıntı verilmiştir:

*İletişim sorunu yaşayan ve psikolojik problemleri olan sınıf arkadaşlarım var. Gazi Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümünü kazanmışlar ve belki de KPSS'de başarılı olup çocuklarımızın öğretmenleri olacaklar. Öğretmen adayının kişiliğine, tutumuna veya öğretme performansına dikkat edilmiyor. KPSS'yi genelde ezber gücü iyi olanlar kazanıyor. Oysa adayın ders anlatmada, işbirliği kurmada, iletişimde, sınıf yönetiminde, ders planlamada, doğru ölçme-değerlendirme ve teknolojik araçları kullanmada gerçekten başarılı olup olmadığı da değerlendirme sürecine alınmalı. Kanımca, mevcut atama modeli piyangoya benziyor. Kimin büyük ikramiyeyi kazanacağını bilmiyoruz. Ancak böyle olmamalı. Sınava yeni oturumlar eklenmeli ve tüm puanlar atama sürecinde kullanılmalı, böylece öğretmeyi sevenler seçilmeli. (ÖA8)*

**Tartışma**

Bu bölümde, bulgular araştırma sorularına göre tartışılmıştır.

***Kaliteli İngilizce Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yeterlikler***

Paydaşlar, nitelikli bir İngilizce öğretmenin bilgi, beceri ve tutumla alakalı yeterliklere sahip olması gerektiğini savunmuşlardır. Buna, 2017 yılında MEB tarafından yayınlanan "Öğretmenlik Mesleği İçin Genel Yeterlikler" belgesinde de değinilmiştir. Benzer bir şekilde, Mohamed, Valcke ve De Wever (2017), 11 ülkeyi incelemiş ve yeterliklerin genellikle üç temel alanda kümelendiğini gözlemlemişlerdir: "(1) bilgi: öğretmenlerin bilmesi gerekenler, (2) beceri: öğretmenlerin yapabildikleri ve (3) tutum veya davranışlar: öğretmenlerin bilgi ve becerilerini pratiğe nasıl geçirdikleri" (s. 155). Bilgiyle alakalı yeterlikler paydaşlar tarafından konu bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, zengin bir öğretim teknik ve yaklaşımlar dağarcığı, temel öğretme kuramları bilgisi, öğrencilerin (bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel) gelişimi bilgisi, öğretim programı bilgisi ve mevzuat bilgisi şeklinde sıralanmıştır. Bu bulgular alanyazınla uyumludur. Örneğin Richards, Conway, Roskvist ve Harvey'e (2013) göre

öğretmenin bilgi birikimi sınıf ortamını doğrudan etkilediğinden nitelikli bir öğretmenin öğretim sürecinde konuya hâkim olması gerekmektedir. Ayrıca Larsen-Freeman ve Anderson (2013), öğretmenlerin öğretim teknikleri dağarcığına katkıda bulunduğu için yöntem bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Pillay (2014), öğretmenlerin mevzuat ve eğitim hukuku bilgilerinin güven, özgüven ve güç oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bilgiler İngilizce öğretmenlerinin ders işleyiş biçimleri ile mevzuat, öğretim programı ve temel öğretme kuramları hakkındaki bilgileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, sınıflara nitelikli öğretmenler kazandırmak için öğretmen yetiştirme programları bilgi ile ilgili yeterliklere önem vermeye devam etmelidir.

Paydaşların sıraladığı beceri temelli yeterlikler şunlardır: İngilizceyi akıcı konuşmak; öğretimde iyi olmak; dersleri eğlenceli işlemek; teknolojik araçları kullanmak; uygun ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlamak ve kullanmak; İngiliz aksanı ve diğer aksanlardaki konuşmaları anlamak; öğrencileri ve öğrenme ortamını yönetmek; materyal hazırlamak, kullanmak ve değerlendirmek; tutarlı bir kompozisyon yazmak. Bu sonuçlar hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar tarafından desteklenmektedir (örn. Akcan vd., 2017; Freeman, 2017; Richards, 2017; Van Canh ve Renandya, 2017). Bir şeyi bilmek, kişinin etkili bir öğretmen olması için yeterli değildir; aksine, öğretmen o bilgiyi nasıl kullanabileceğini bilmelidir. Bu da öğretmen atamalarında performansa dayalı puanların göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir çünkü bir şeyi *bilmek* ile onu *yapmak* arasında her zaman pozitif bir ilişki yoktur.

Tutum göz önünde bulundurulduğunda, etkili bir İngilizce öğretmeni işini seven; öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan; öğrencilerine karşı adil olan; öğrencilere birey olarak davranan; mesleki gelişime açık; alandaki son gelişmelerden haberdar olan; samimi ve toleranslı; mizah yeteneğine sahip; paydaşlarla etkili bir iletişim kuran ve işbirliği gerçekleştiren; demokratik ve hümanist bir kişidir. Bu bulgular hem ulusal hem de uluslararası çalışmalarla uyumludur (örn. Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015; Taner, 2017; Yeşilçınar ve Çakır, 2018). Öte yandan etkili bir İngilizce öğretmenin alan bilgisine sahip olup onu uygulayabilmenin yanı sıra, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara da sahip olması da gerekir (Sakurai, 2012; Taner, 2017; Yalçın-İncik ve Akay, 2015). Bu nedenle, etkili bir öğretmen olabilmek için bir kişi yalnızca “neyi, nasıl öğreteceğini” değil, “neden” öğreteceğini de bilmelidir.

#### ***Paydaşların İngilizce Öğretmeni Atama Modeline İlişkin Algıları***

Veriler, Türkiye'deki hiçbir paydaşın mevcut değerlendirme modelini uygun bulmadığını ortaya koymuştur. Modelin uygun bulunmamasının nedenleri ise paydaşlara göre farklılık göstermektedir. Bulgular mevcut ÖDM'nin öğretmen adayları, öğretmenler ve eğitim üzerindeki etkisini de göstermiştir. Mevcut modelin yapısından dolayı, öğretmen adayları sınav süreci geçtikten (PASS) sonra ötelemiş oldukları yeterlikleri edinebileceklerine inanmaktadırlar; yani, öğretmen olana kadar bazı becerileri geciktirmektedirler. Sınavda çıkan konulara çalışmak için gereken zamanı ayarlamak amacıyla öğretim programında yer alan konuları sınırlandırma gereği hissetmektedirler. Bu bulgular, önemli sınavların öğretim programını sınırladığını ve öğrencilerin eğitim deneyimlerinde daralmaya neden olduğunu gösteren diğer ülkelerdeki çalışmaları doğrulamaktadır (örn. Polesel, Rice ve Dulfer, 2014). Örneğin NAPLAN'ın (Ulusal Değerlendirme Programı –Genel Kültür ve Genel Yetenek) Avustralya okulları ve öğrencileri üzerindeki etkisini araştıran Polesel ve diğerleri (2014) önemli sınavların öğretim programının amaçlarını kısmen karşılayamadığını bulmuşlardır. EDS bağlamında, Shohamy (2017) önemli sınavların hem adayların hem de eğitim sistemlerinin kendi eğitim uygulamalarını değiştirmelerine neden olacak güce sahip olduklarını söylemiştir.



İngilizce öğretmenleri, mevcut modelden dolayı birçok eksiklikle mezun olduklarını ve bu eksiklikleri giderebilecek zaman ve fırsatların geçmişte (PAST) kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler tüm bu yeterliklerin lisans döneminde edinilmesi gerektiğine, aksi takdirde bir kez bu yeterlikler ötelendi mi, mezuniyetten sonra telafi etmenin çok zor olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca, önceki araştırmalar (örn. Allen, 2016; Özmen, 2011), ket vurma türü (olumlu, olumsuz) ile sınavın niteliği arasında da ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin Allen (2016), öğrencilerin test hazırlama stratejilerine odaklanarak IELTS'nin sonuçsal geçerliğini incelemiş ve "IELTS'nin, özellikle üretken beceriler bağlamında, çalışmadaki öğrencilerin daha önce ihmal ettikleri dil yeteneği ve test hazırlama stratejileri üzerinde olumlu ket vurma oluşturduğunu" tespit etmiştir (s. 1). Bu da muhtemelen IELTS'de üretken becerilerin olmasından kaynaklanmaktadır. Önemli sınavların Türkiye'deki akademisyenler üzerindeki etkisini inceleyen Özmen (2011), zararlı ve olumsuz ket vurma etkisini bulmuştur. Bu sonuçları, çoktan seçmeli bir testten oluşan sınavın içeriği ve tipine bağlamıştır.

Son olarak, diğer paydaşlar (öğretmen yetiştiricileri, eğitim uzmanları ve politika belirleyiciler), mevcut atama modelinin öğretmenlerin kendi mesleklerinin CEO'su olmasını engellediğini belirtmektedirler. Onlar, bu modelin nitelikli öğretmenleri diğerlerinden ayırmada başarısız olduğuna inanmaktadırlar. Bu eksikliklerin üstesinden gelinmedikçe, her sınıfa ülke eğitimine katkıda bulunacak kaliteli bir İngilizce öğretmenini kazandırmak mümkün olmayacaktır. Adayların iletişim becerilerini ölçmek amacıyla mülakat uygulaması getirilmişse de bu çalışmadaki eğitim uzmanlarına göre bazı nedenlerden dolayı (Türkçe yapılması, yönerge ve uzman eksikliği gibi) bu amaca ulaşılamamıştır. Dolayısıyla, akıcı konuşabilen öğretmen adayları yetiştirmek için konuşma becerisini sınava dâhil etmenin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu çalışma, İspanyol Üniversite Giriş Sınavı'nı (PAU) dilin yazılı yönlerine dayandığı için dil kullanımlarını açıklamada yetersiz bulan Garcia Laborda, Litzler, Gonzalez Such, Bakieva ve Otero de Juan (2012) ile benzer bulguları paylaşmaktadır. Eğer gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi isteniyorsa, atama modeline bu becerileri ölçebilecek özellikler eklenmelidir.

Nitel verilerden elde edilen bilgiler, edebiyatla ilgili soruların İngiliz edebiyatı hakkında ayrıntılı bilgi gerektirmesinden dolayı, bu soruların İDE mezunları tarafından kolay bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mezunları ise aynı sorulara cevap vermekte zorlanmaktadır. Bu nedenle, mevcut modelin geçerliğini azaltan istenmeyen sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Henning'e (1987) göre, testlerin yanlış kullanılması veya sonuçların yanlış yorumlanması, Messick'in yapı-alakasız varyans olarak adlandırdığı geçerlik için en belirgin tehditlerdir. Messick (1989), yapı-alakasız varyansların, ölçülen yapıyla ilgili olmayan değişkenler olduğunu ve bu değişkenlerin ölçülmek istenen yapıyla alakası bulunmayan faktörlerin test sonuçlarını etkilemesiyle ortaya çıktığını ifade etmiştir. Sınava giren kişinin kişiliği, art alan bilgileri, test stratejileri ve genel entelektüel veya bilişsel kabiliyetleri yapı-alakasız olabileceğinden (Bachman, 1990) bunların etkilerini en aza indirmek için çaba gösterilmelidir. Böylece, mevcut modelin bu tür sınırlıkları barındırdığı ve edebiyat bilgilerinden dolayı İDE mezunlarına avantaj sağladığı söylenebilir.

#### ***Öğretmenlerin Öğretmen Değerlendirme Modeline Yönelik Tutumları***

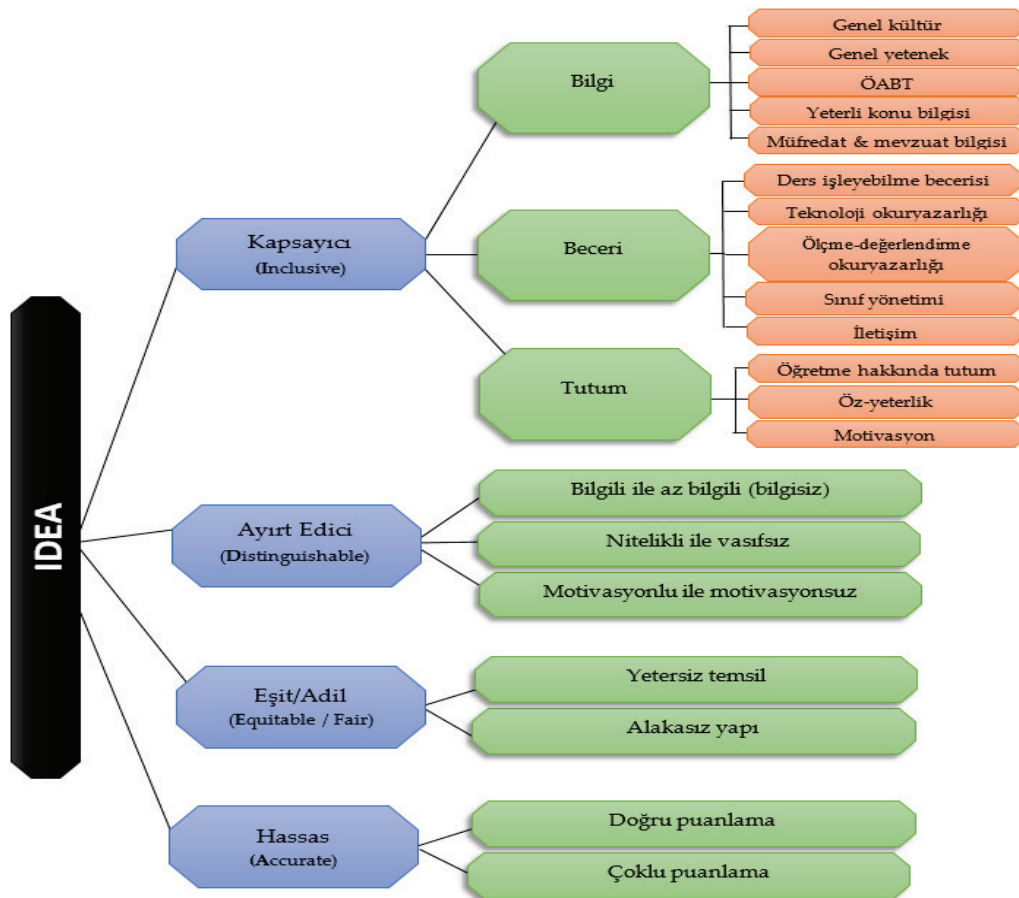
ETARS bulgularına göre İngilizce öğretmenleri cinsiyet, mezun olunan bölüm ve hedeflenen meslek gibi demografik değişkenlerden bağımsız olarak mevcut modeli desteklememektedirler. Bu da, İngilizce öğretmenlerinin mevcut modeli yetersiz, adaletsiz ve geçersiz gördüklerini ve mesleği icra edebilecek doğru adayları seçmeye yardımcı olacak beceri ve tutumları ölçebilen sınavları tercih ettiklerini göstermektedir. Bu bulgular, ÖABT ve KPSS ile ilgili diğer çalışmaları doğrulamaktadır (Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Yılmaz ve Yaşar, 2016). Örneğin 180 öğretmenin ÖDM hakkındaki görüşlerini araştıran Uyulgan ve Akkuzu (2015), öğretmen adaylarının ÖABT ile ilgili olumsuz görüşlere sahip olduğunu ve bu sınavın onların kendilerini endişeli ve yetersiz hissetmelerine neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırmacılar, salt bilgi tabanlı sınav puanlarına dayanarak

öğretmenleri işe almanın adil olmadığını da eklemişlerdir. Yılmaz ve Yaşar (2016) ise 87 adayın KPSS hakkındaki algılarını incelemiş, cinsiyet ile algılar arasında değilse de, cinsiyet ile çalıştıkları bölüm arasında anlamlı bir fark bulunduğunu kaydetmişlerdir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, performansa dayalı puanlamaların gerekliliğini göstermektedir. Yapılan çalışmalarda, kaliteli eğitimi amaçlayan okulların ve öğretmenlerin genellikle performans göstergelerine dikkat ettiği görülmektedir. Örneğin Jacob, Rockoff, Taylor, Lindy ve Rosen (2016) dört değerlendirme aşamasını listelemişlerdir: genel denemeler, konuya özel değerlendirmeler, mülakat ve öğretmenlik sınavı. Başvuranların özellikleri, işe alım sonuçları ve öğretmenlik performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular, hem geçmiş özelliklerin hem de örnek bir ders anlatımının öğretmen etkinliği hakkında bilgilendirici olduğunu ve “seçme süreciyle öğretmen kalitesini iyileştirmek için kayda değer bir fırsat olduğunu” göstermiştir (s. 37). Çoktan seçmeli yapıya sahip mevcut atama modeli, öğretebilen adayları öğretemeyenlerden ayıramamaktadır. Bu da, katılımcıların mevcut modele yönelik olumsuz tutum sergilemesine neden olmaktadır.

### İdeal Öğretmen Değerlendirme Modeli

Son araştırma sorusu, eğitim uzmanlarının genellikle öğretmen adaylarının bilgilerinin yanı sıra beceri ve tutumlarını da ölçen bir atama modelini önemsediklerini göstermektedir. Kodlar, dört kategoride toplanmıştır: *kapsayıcı*, *ayırt edici*, *eşit/adil* ve *hassas*. İngilizce ilk harflerinden de anlaşılacağı gibi veriler, devlet okullarına İngilizce öğretmenleri alınırken ideal bir atama modelinin nasıl olması gerektiği konusunda yetkililere bir fikir (IDEA) önermektedir (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Önerilen atama modeli: IDEA

### *Kapsayıcı*

Paydaşlar, öğretmenlik mesleğine doğru kişiyi seçmek için sınavın kaliteli bir dil öğretmeninde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili yeterlikleri içermesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu nedenle, bir öğretmeni kaliteli yapan şeyin ne olduğunu belirlemek gerekir. Kaliteli bir dil öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin ne olması gerektiği, birçok araştırmacı için önemli bir konu olmuştur (Brown, 2001; Harris ve Sass, 2014; Noddings, 2013; Pettis, 1997; Walsh, 2002). Örneğin Pettis (1997), yetkin bir öğretmenin öncelikle ilkeli, bilgili, yetenekli ve gelişmeye açık biri olması gerektiğine inanırken, Walsh (2002) için alan bilgisi, pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve kişisel bilgi nitelikli bir İngilizce öğretmeni için olmazsa olmazdır. Bazı araştırmacılara göre etkili bir dil öğretmeni iyi dil yeterliğine, iyi bir kişiliğe ve dil öğretimi becerisine sahip olmalıdır (Brown, 2001). Bazıları da önemseme gibi kişisel öğretmen eğilimlerinin önemini vurgulamıştır (örn. Noddings, 2013). Harris ve Sass (2014) için öğretmenin becerisi ve verimliliği arasındaki ilişki öğretmen performansının en iyi göstergesi olabilir. Bu yüzden çoğu ülkede öğretmen alımında örnek dersler ve mülakatlar uygulanmaktadır. Örneğin Japonya'da, her bir İl Eğitim Kurulu öğretmenlerini işe alma yetkisine sahiptir ve bunu da genellikle örnek ders anlatımı, mülakat ve kâğıt kalem testinden oluşan bir sınavla gerçekleştirmektedir (Ramírez Carpeño ve Mekochi, 2015). İspanya'da, öğretmen adayları ulusal ölçekte iki aşamalı yapılan bir sınava girerler. Birinci aşamada pratik bir sınav uygulanırken, ikinci aşamada örnek ders ve mülakatla adayların pedagojik bilgileri ölçülür (Ramírez Carpeño ve Mekochi, 2015). Kore'de öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarının üç aşamada değerlendirildiği NTET'i geçmeleri gerekmektedir (Kang ve Hong, 2008). Bu bağlamda, eğitimde iyi olan ülkelerin ÖDM'ye büyük önem verdikleri sonucuna varılabilir, çünkü her sınıfa kaliteli bir öğretmen kazandırmak ancak ideal ÖDM ile mümkün olur (Rivkin vd., 2005). Sınıf uygulamalarına dayalı öğretmen-kalite ölçüleri, "mesleki standartlarla daha yakından ilişkilidir ve böylece öğretmenleri öğretim topluluğu tarafından bilinen ve paylaşılan beklentilere göre değerlendirir." (Danielson, 2007, aktaran Santelices, Valencia, Gonzalezand ve Taut, 2017). Bu çalışmadaki katılımcıların algıları, öğretmenlerin nasıl değerlendirilmeleri gerektiğine odaklanan ve bu soruya üç öneri (gözlemlenebilir davranışlar, staj, resmi bilgiler) sunan Leshem ve Bar-Hama'yı (2008) doğrulamaktadır.

### *Ayrırt Edici*

İdeal bir ÖDM, nitelikli öğretmenleri diğerlerinden ayırabilmelidir. Nitelikli veya kaliteli öğretmenin tek bir tanımı yoktur (Ingersoll, 2001, s. 42); fakat bazı araştırmacılara göre "öğretmenlerin genel akademik ve sözel becerisi, konu bilgisi, öğretme ve öğrenme bilgisi, öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik sertifikasıyla ölçülen birçok yeterlik gibi öğretmen bilgi ve deneyiminin birçok çeşidi öğretmenin etkinliğine katkı sağlayabilir" (Darling-Hammond ve Wei, 2012, s. 614). Collins (2001) kitabında (*Good to Great*) "şüphelendiğinde işe alma – aramaya devam et" der (s. 54). Ancak, dikkate alınması gereken soru, kaliteli adayı kaliteli olmayandan nasıl ayırabileceğimizdir (Stronge ve Hindman, 2006). Yani, nitelikli bir öğretmen seçimini nasıl garantileriz? Araştırmalar, okul müdürlerinin kaliteli öğretmen seçmekte referans aldığı dört ilkeye yoğunlaşmaktadır: "(a) geçmiş deneyim, (b) iş görüşmesi, (c) profesyonel referanslar ve (d) özgeçmiş" (Grove, 2008; Harris, Rutledge, Ingle ve Thompson, 2010; Kersten, 2008, aktaran Ellis, Skidmore ve Combs, 2017, s. 453). Alanyazın, öğretim kalitesinin nasıl ölçüleceğiyle ilgili temel olarak üç ana araştırma boyutuna odaklanmaktadır (aktaran Santelices vd., 2017, s. 114):

- a) genellikle *girdi* (Goe et al., 2008) olarak adlandırılan öğrenci performansını etkileyebilecek gözlemlenebilir öğretmen özelliklerinin incelenmesi (Hanushek ve Rivkin, 2006); b) genellikle *süreçe* odaklanarak sınıf gözlem kuralları ile ölçülen ve mesleki standartlara dayalı mesleki uygulamalar olarak tanımlanan öğretim kalitesinin

analizi (Danielson, 2007; Darling-Hammond, 2012; Papay, 2012); ve c) *çıktı* olarak bilinen ve geleneksel olarak öğretmen etkililiğiyle ilişkilendirilen, standart testlerdeki öğrenci performansına dayalı değer tabanlı (value-added) hesaplamalar (Millman, 1997).

Son araştırmalar, öğretmen performansındaki farklı bilgi kaynaklarının birleştirilmesine ve bunların öğretmen performans değerlendirilmesinde kapsamlı bir şekilde kullanılmasına vurgu yaparak öğretmen kalitesinin nasıl ölçüleceği tartışmalarına farklı bir yaklaşım getirmiştir (Darling-Hammond, 2012). Bu açıdan bakıldığında, yukarıda belirtilen üç araştırma türü öğretim kalitesinin farklı ölçümlerini değil, aksine tek bir ölçümün alt bileşenlerini simgelemektedir. Kaliteli öğretmenleri diğerlerinden ayırmak için ÖDM, “gözlemlenebilir öğretmen özellikleri, mesleki uygulamalar ve öğrenci performansı üzerindeki etkiyi” içermelidir (Santelices vd., 2017, s. 114). Sınıf gözlemlerini öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan birincil araç olarak görmekle Tucker ve Stronge (2005) da gözleme önem atfetmiştir.

#### *Eşit/Adil*

Messick (1989), test kalitesini iyileştirmek ve böylece olumlu ket vurmaya teşvik etmek için geçerliği tehdit eden iki ana unsurun (yetersiz temsil ve yapı-alakasız varyans) incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Birincisi, yapıda eksik noktalar olduğunda; ikincisi ise yapıyla alakalı olmayan bileşenler test puanını etkilediğinde ortaya çıkar. Bu faktörler test geçerliğini düşürür ve eğer gruplar farklı şekilde etkilenirse testin tarafsızlığını da etkiler. Bu nedenle, adil bir değerlendirme oluşturmak için bu iki faktör kontrol altına alınmalıdır. Özellikle, bazı adayların diğerlerinden daha fazla etkilenmesine neden olabilecek yapı-alakasız kaynakları engellemek gerekir çünkü bunlar, adaylar hakkında yanlış çıkarımlara neden olabilir ve dolayısıyla sınavın geçerliğini azaltabilir. Nitekim ÖA19 “Biz İDE öğretmen adayları edebiyat ve dil yeterliği sorularını kolaylıkla yapabiliyoruz, çünkü dört yıllık eğitim boyunca edebiyat görüyoruz ve bizden denemeler okumamız - yazmamız isteniliyor” diyerek bu bulgulara katıldığını dile getirmiştir. Böylece, mevcut ÖDM, art alan bilgilerinden dolayı İDE mezunlarına avantaj sağlamaktadır. İngilizce öğrenen ilkökul öğrencilerinin test malzemeleriyle etkileşimlerini ve İngilizce test sorularına cevaplarını inceleyen Cho ve So (2014), test sorularında kullanılan dilin karmaşıklığının öğrencilerin test sorularında hedeflenen yapıdaki beceri gösterme yöntemlerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca test zorluğu algısının, görev tanımlarındaki hafıza yükünden ve belirsizliğinden etkilenebileceğini eklemişlerdir.

Diğer bir bulgu da mevcut ÖDM'nin yapıyı dil yeterliği açısından temsil etmediğine yöneliktir. ÖABT'deki dil yeterliği, çoktan seçmeli sorularla ölçülmektedir. Bu sorular yeterli değildir, çünkü adayların dinleme anlama, konuşma veya yazma becerilerini test eden sorular bulunmamaktadır. Katılımcılar, Türkçe yapılan mülakatın adayların iletişim becerisini ölçemediğini ve bu nedenle yetersiz temsile neden olduğunu belirtmektedirler. Bu durum, değerlendirme hedefinin yetersiz olmasıyla yetersiz temsilin oluştuğunu iddia eden Chen, Li ve Chason (2018) tarafından da belirtilmiştir. Araştırmacılar, düşük seviyeli bilişsel işlev öğelerinin izole edilmiş gerçekleri hatırlamak için sadece ezberleme gücünü gerektirdiğini, ancak gerçek dünyadaki durumlarının performansı temsil eden bilgiyi yansıtmayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu açıklamalardan, geçerliğin önemli sınavların olmazsa olmazı olduğu sonucuna varılabilir. Bu nedenle, istenmeyen sonuçları önlemek için, iyi hazırlanmış bir sınav, geçerliği tehdit eden unsurlardan (yapı-alakasız varyans ve yetersiz temsil) arındırılmış olmalıdır (Green, 1998).

*Hassas*

Hassas kavramı iki boyutludur. İlk boyut, ölçülecek yeterlik için doğru ölçme araçlarının kullanılmasıyla ilgilidir (hassas puanlama). Nitekim paydaşlar, tüm soruları doğru cevaplamanın nitelikli öğretmen seçimi anlamına gelmediğini vurgulamakla aslında mevcut ÖDM’de doğru ölçme araçlarının kullanılmamasını eleştirmişlerdir. Eğer çoktan seçmeli sorular adayın sınıf performansına yönelik veri sağlamıyorsa bir öğretmen adayının ÖABT veya KPSS puanının, adayın İngilizce öğretebilme becerisini ‘gerçekte’ ne ölçüde temsil edebildiği sorusu makul bir sorudur. Birincisinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan ikinci boyut ise sadece çoktan seçmeli kâğıt-kalem sınavlarına dayanarak öğretmen adaylarının öğretme yeteneği hakkında bilgi sahibi olunamadığından, onların bilgi, beceri ve tutumlarını öğrenmek için çoklu ölçme ve değerlendirme kaynaklarının kullanılmasının gerekliliğiyle ilgilidir. Bu, standart testlerden elde edilen puanların öğretmen kalitesini değerlendirmek için uygun olmadığını belirten James Popham ve diğerleri (2014) tarafından da vurgulanan bir konudur. Mevcut sınavlar destekleyici değildir, çünkü standart testler

...öğrencilerin ihtiyaç duydukları becerileri yansıtmaz ve somutlaştırmazlar, bu hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlayan talimatı bildirmezler. Ayrıca çoktan seçmeli testler, öğrencilerin düşünceleri veya sorgulamaları, yanlış anlamaları veya fikirlerini ifade etme becerileri hakkında herhangi bir bilgi sunmaz. Böylece öğretmenlerin öğretimi şekillendirmelerine yardımcı olacak çok az bilgi sağlar. En önemlisi de bu değerlendirmeler, öncelikli olarak özetleyici oldukları için, kapsamlı bir devlet değerlendirme sistemi içinde zengin bir dizi değerlendirmeyle kolaylaştırılmış bir hedef olan sürekli eğitimsel gelişimi bildiremez. (Parsi ve Darling-Hammond, 2015, s. 5)

Bu açıklamalar, “Sistem çoktan seçmeli sorularla öğretim kalitesini ölçmeyi sonlandırmadıkça, her sınıfa etkili bir dil öğretmeni kazandırmak mümkün değil.” uyarısında bulunan bazı politika belirleyicilerini (örn. PB4) haklı çıkarmaktadır. Bu görüş standart testler ile sınıf temelli performans değerlendirmelerinin birleşmesi için bir çağrı niteliğindedir. Türkiye ve Polonya’da öğretmen seçme ve atama sürecini inceleyen Kılıçkaya ve Krajka’a göre,

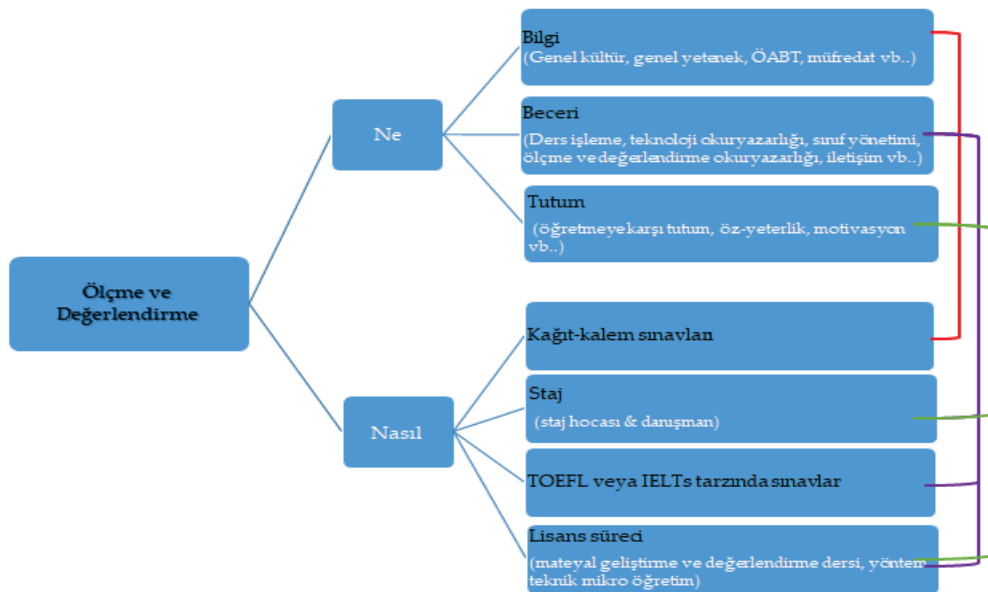
Arz ve talep dengesi olmadığı durumlarda sınav yapılması doğaldır. Fakat bu sınavlar öğretmen adaylarından sınıfta gerçekleştirmeleri beklenen performansları ölçmelidir. Başka bir deyişle, Türkiye’deki KPSS gibi sınavların güvenilirliği veya geçerliği hakkında konuşamayız... (Kılıçkaya ve Krajka, 2013, s. 101)

Her ne kadar adayların iletişim becerilerini ölçmek amacıyla mülakat yapılmaya başlansa da paydaşlar mülakatı bazı nedenlerden ötürü kusurlu bulmuşlardır. Birinci neden mülakatların ayrıntılı, geçerli ve adil bir derecelendirilmiş puanlama anahtarından yoksun olmasıdır. Derecelendirilmiş puanlama anahtarlarının kullanılması “görüşme sürecinde hataları muhtemelen azaltır... Puanlama ölçekleri önyargıları azaltabilir ve görüşmecilerin adayların cevapları hakkındaki yargılarının tutarlılığını artırabilir...” (Stronge ve Hindman, 2006, s. 25). Bu yüzden, bu çalışmanın verileri yetkililerin ya mülakatı kaldırmaları ya da uzmanların ve derecelendirilmiş puanlama anahtarlarının olduğu bir süreci yeniden tasarlamaları gerektiğini önermektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, mevcut ÖDM'nin kaliteli bir İngilizce öğretmeninin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları ölçemediğini, dolayısıyla paydaşlar tarafından hoş karşılanmadığını göstermiştir. Bu da ÖABT ve KPSS gibi sınavların öğretmen kalitesini ölçmede yetersiz kaldığını işaret etmekte, ayrıca performansa dayalı çoklu değerlendirmelere olanak sağlayan alternatif sınavları önemseyen çalışmaların bulgularını da doğrulamaktadır (örn. Kılıçkaya ve Krajka, 2013; Uyulgan ve Akkuzu, 2015). Ayrıca ÖDM'nin (veya öğretmen seçme ve atama) kalitesi ile öğretmen kalitesi ve iş memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki olduğu için (örn. Liu ve Johnson, 2006) mevcut model nitelikli İngilizce öğretmen adaylarını diğerlerinden ayırt etmede yetersiz kalmakla ve dolayısıyla kaliteli İngilizce öğretmenlerini eğitim sürecine kazandıramamakla eleştirilmiştir. Mevcut ÖDM, adayları sadece çoktan seçmeli sorularla ölçtüğünden hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin performansa dayalı yeterlikleri öteledikleri görülmüştür. Bu problemler, öğretmenlerin mevcut atama modeline yönelik olumsuz tutum beslemelerine yol açmış ve ideal bir atama modelinde olması gereken özelliklerin araştırılmasını gerektirmiştir; çünkü sınıfları kaliteli öğretmenlerle buluşturmak ancak sağlam bir ÖDM ile mümkündür. Özet olarak IDEA, eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak amacıyla, öğretmen ölçme ve değerlendirme (atama) sürecini daha geçerli ve adil hale getirmek için geliştirilmiştir. IDEA'nın dört ayağının (kapsayıcı, ayırt edici, eşit / adil ve hassas) öğretmen atama sürecinde yetkililer tarafından uygun şekilde uygulanması durumunda, her öğrenciyi nitelikli bir İngilizce öğretmenine kavuşturmak imkânsız olmayacaktır.

ÖDM, dikkate alınması gereken çeşitli faktörleri içeren çok boyutlu bir süreçtir. IDEA'ya göre, öğretmen adaylarının öğretim performanslarını, tutumlarını ve kişilik özelliklerini göz önünde bulundurmak, etkili bir İngilizce öğretmeni atanmanın olmazsa olmaz koşuludur. Dolayısıyla üzerinde durulması gereken iki konu vardır: (1) *ne ölçmeli* ve (2) *nasıl ölçmeli*. Birincisi, kaliteli bir İngilizce öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle; ikincisi, değerlendirme sürecinde başvurulacak kaynaklar ve yöntemlerle ilgilidir (bkz. Şekil 4). IDEA, İngilizce öğretmenlerinin değerlendirilmesinde çeşitli bilgi kaynaklarından faydalanır ve etkili bir İngilizce öğretmenin İngilizcede akıcı olması gerektiğini belirterek özellikle konuşma becerisine sahip olmanın önemini vurgular. Ayrıca, ölçülecek yapıya uygun çoklu puanların kullanılmasını savunur. Buradan yola çıkarak IDEA'nın her öğrenciyi nitelikli bir İngilizce öğretmeni kazandırmayı amaçladığı sonucuna varılabilir.



Şekil 4. Ölçülecek Yeterlikler ve Muhtemel Ölçme Yolları

*Bilgiye Yönelik Öneriler*

MEB gibi IDEA da nitelikli bir İngilizce öğretmenin konu/içerik, öğretim programı, mevzuat, çocuk gelişimi, sınav ve dil öğrenme-öğretme kuramları bilgisine sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bu konular yoğun bir bilgi ve birikim gerektirdiğinden, pratiklik açısından kâğıt kalem sınavları kullanılabilir.

*Beceriye Yönelik Öneriler*

Mevcut ÖDM'de en problemlili alan, performans dayalı puanların olmamasıdır. Model, ÖSYM tarafından öğretmen adaylarının konuşma becerisini değerlendirecek TOEFL veya IELTS'e eşdeğer bir sınavı önermektedir. Pratiklik açısından sınav zamanı esnek olmalıdır. Özetle, öğretmen adaylarına TOEFL veya IELTS eşdeğeri sınavlara istedikleri zaman (bölümü kazandığı andan mezuniyete kadar) başvurma fırsatı verilmelidir.

IDEA, performansı değerlendirmedeki öznellik kaygısından ötürü öğretmen adaylarının öğretme yeteneğinin belirlenmesinde birden fazla kaynağın kullanılmasını önermektedir. Yani, bir kerelik gözlem (örnek ders gibi) uygulamak yerine, staj ve mikro öğretimin yapıldığı bazı derslerin (örn. okul deneyimi, materyal geliştirme) puanlarının kullanılmasını önermektedir. Bu durumda üç sorun ortaya çıkabilir:

1. bazı özel üniversitelerin notları (bazı ekonomik kaygıların sürece müdahil olması),
2. puanların tutarlığı (örn. A üniversitesindeki 80 puanın B üniversitesinde aynı puanı temsil etmemesi),
3. pedagojik formasyon.

Birinci ve ikinci sorun için iki öneri sunulabilir: Merkezi bir çıkış (mezuniyet için) sınavı yapılabilir veya öğretmen adaylarının giriş puanları değerlendirmeye alınabilir. Türkiye'de uygulanan pedagojik formasyon programları birçok problem taşımaktadır. Bu çalışma, pedagojik formasyon programlarının iyi olup olmadığını tartışmamaktadır. Cumhurbaşkanı, öğretmenlik mesleğine kabul için pedagojik formasyonu kaldıracaklarını söylemiştir (MEB, 2018). Fakat devam etmesi durumunda, IDEA, alan dışı mezunlarının en az bir dönemlerini, İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileriyle geçirmeleri gerektiğini önermektedir. Bazı dersleri ve staj sürecini İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileriyle deneyimlemeleri alan dışı mezunlarının pedagojik bilgilerine katkı sağlayacaktır.

*Tutuma Yönelik Öneriler*

Öğretmen adaylarının tutum, motivasyon ve kişilik özellikleri onların öğretim kalitesini belirler. Bu nedenle, etkili bir öğretmen mesleğini sevmeli, öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate almalı, her öğrenciye bir birey olarak saygı göstermeli ve mizah anlayışına sahip olmalıdır. Kişilik özelliklerini nesnel olarak ölçmek kolay olmamakla birlikte, doğrudan gözlemler bilgilendirici olabilir. Yani, bireyin öğretmenlik mesleğine yatkın olup olmadığına karar vermek için okul deneyimi derslerinin mikro öğretim puanlarından ve staj sürecinden faydalanılabilir. Bu durum, aynı zamanda Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017) beşinci sırada belirtilen eylemdir (öğrencilerin öğretmen eğitimi programlarından başka programlara geçişini sağlamak). Bireylerin öğrenme tercihleri, öğretme stilleri ve kişilik özellikleri hakkında bilgi veren Myers-Briggs Tip Göstergesi (Myers ve McCaulley, 1985) gibi araçlar da kullanılabilir (Mamchur, 1996). Bununla birlikte, staj öğretmenin ve bazı ders öğretmenlerinin (örneğin, okul deneyimi, materyal geliştirme ve değerlendirme) gözlemleri hayati önem taşımaktadır. Birden fazla değerlendirme puanı kullanmak, değerlendirme modelinin güvenilirliğine, uygunluğuna ve dolayısıyla puanlamanın objektifliğine katkı sağlayacaktır (Lincoln ve Guba, 1985, aktaran Korstjens ve Moser, 2018).

Bu çalışmadaki veriler, ulaşılabilen öğretmen adaylarından, hizmet içi İngilizce öğretmenlerinden, öğretmen yetiştiricilerinden, eğitim uzmanlarından ve politika yapıcılardan edinilenlerle sınırlıdır. Dolayısıyla, onlardan edinilen veriler Türkiye'deki bütün paydaşları temsil etmeyebilir. Sonraki araştırmalar daha çok politika belirleyicilerle, özellikle meclisin Ulusal Eğitim Komisyonu üyelerine ulaşılma suretiyle önerilen modelin geliştirilmesine yönelik çalışmalar olarak tasarlanabilir, böyle kapsamlı bir modelin ilgili komisyon üyeleri tarafından analiz edilip değerlendirilmesinin önemi yadsınamaz. Adil, güvenilir ve geçerli bir atama modeli geliştirmek için büyük çabalar sarf edilmiş ve İngilizce öğretmenlerini değerlendirmek için makul yol ve yöntemler oluşturmak için çeşitli paydaşların fikirlerine başvurulmuşsa da IDEA'nın etkinliğini araştırmak için yeni çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.



## Kaynakça

- Adnot, M., Dee, T., Katz, V. ve Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76.
- Akcan, S., Aydin, B., Karaman, A. C., Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., Özbilgin, A. ... Selvi, A. F. (2017). Qualities and qualifications of EFL professionals: What do intensive English program administrators think?. *TESOL Journal*, 8(3), 675-699.
- Allen, D. (2016). Investigating washback to the learner from the IELTS test in the Japanese tertiary context. *Language Testing in Asia*, 6(7), 1-20.
- Atkinson, P. A. ve Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* içinde (ss. 45-62). London: Sage.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University.
- Bachman, L. F. ve Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ. Kara, K. ve Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307-324.
- Barnes, B. D. ve Lock, G. (2010). The attributes of effective lecturers of English as a foreign language as perceived by students in a Korean University. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 139-152.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- British Council/TEPAV. (2013). *Turkey national needs assessment of state school english language teaching*. [https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey\\_national\\_needs\\_assessment\\_of\\_state\\_school\\_english\\_language\\_teaching.pdf](https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf) adresinden erişildi.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of an effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-138.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language and pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Büyüköztürk, S. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y. H., Li, I. Y. ve Chason, W. (2018). Construct underrepresentation. B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* içinde. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge: CUP.
- Cheng, L. (2014). Consequences, impact and washback. A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment: Evaluation, methodology and interdisciplinary themes* içinde (s. 1130-1145). Singapore: Wiley Blackwell.
- Cho, Y. ve So, Y. (2014). *Construct-irrelevant factors influencing young English as a foreign language (EFL) learners' perceptions of test task difficulty* (Research Memorandum No. RM-14-04). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cohen, D. K. (2010). Teacher quality: An American educational dilemma. M. M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* içinde (s. 375-401). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap and others don't*. Colorado: Harper Business.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Çelik, S., Arıkan, A. ve Caner, M. (2013). In the eyes of Turkish EFL learners: What makes an effective foreign language teacher?. *Porta Linguarum*, 20, 287-297.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Performance counts: Assessment systems that support high-quality learning*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543057.pdf> adresinden erişildi.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: JosseyBass.
- Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*, 38(1), 4-13.
- Darling-Hammond, L. ve Wei, R. C. (2012). Teacher preparation and teacher learning: A changing policy landscape. *Handbook of education policy research* içinde (s. 629-652). Londra: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University.
- Ellis, C., Skidmore, S. T. ve Combs, J. P. (2017). The hiring process matters: The role of person-job and person-organization fit in teacher satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 448-474.
- Enginarlar, H. (2014). Yabancı diller eğitimi bölümlerinin (YDE) dünü, bugünü ve yarını. Y. Bayyurt ve S. Akcan (Ed.), *Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler* içinde (s. 31-44).
- Freeman, D. (2017). The case for teachers' classroom English proficiency. *RELC Journal*, 48(1), 31-52.
- Garcia Laborda, J., Litzler, M. F., Gonzalez Such, J., Bakieva, M. ve Otero de Juan, N. (2012). Washback factors and inference predictors in the Spanish university examination: The OPENPAU Project (FFI2011-22442). *Online Submission*, 46, 5914-5918.
- Green, D. R. (1998). Consequential aspects of the validity of achievement tests: A publisher's point of view. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(2), 16-19.
- Hansen, K. (2003). *Writing in the social sciences: A rhetoric with readings*. Boston: Pearson Custom.
- Harris, D. N. ve Sass, T. R. (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review*, 40, 183-204.
- Hatipoğlu, Ç. (2016). The impact of the university entrance exam on EFL education in Turkey: Pre-service English language teachers' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 136-144.
- Henning, G. (1987). *A guide to language testing: Development, evaluation, research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hitchcock, J. H., Onwuegbuzie, A. J. ve Khoshaim, H. B. (2015). Examining the consequential validity of standardized examinations via public perceptions: A review of mixed methods survey design considerations. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 9(1), 24-39.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Ingersoll, R. ve Merrill, L. (2010). Who's teaching our children? *Education Leadership* 67(8), 14-20.
- Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools* (Document R-01-1). Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- International Business Publications. (2008). *Thailand education system and policy handbook*. ABD: Int'l Business Publications.
- Jacob, B. A. (2016). The power of teacher selection to improve education. *Evidence Speaks Reports*, 1(12), 1-7.
- Jacob, B. A., Rockoff, J. E., Taylor, E. S., Lindy, B. ve Rosen, R. (2016). *Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools* (No. w22054). National Bureau of Economic Research.
- James Popham, W. C. Berliner, D. M. Kingston, N. H. Fuhrman, S. M. Ladd, S., Charbonneau, J. ... Chatterji, M. (2014). Can today's standardized achievement tests yield instructionally useful data? Challenges, promises and the state of the art. *Quality Assurance in Education*, 22(4), 303-318.

- Kang, N. H. ve Hong, M. (2008). Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, 37(4), 200-207.
- Kennedy, M. M. (2008). Sorting out teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 59-63.
- Kılıçkaya, F. ve Krajka, J. (2013). A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(5), 93-104.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Klassen, R. M., Durksen, T., Kim, L., Patterson, F., Rowett, E., Warwick, J. ... Wolpert, M. A. (2017). Developing a proof-of-concept selection test for entry into primary teacher education programs. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 96-114.
- Korstjens, I. ve Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.
- Kumar, K., Roberts, C., Bartle, E. ve Eley, D. S. (2018). Testing for medical school selection: What are prospective doctors' experiences and perceptions of the GAMSAT and what are the consequences of testing?. *Advances in Health Sciences Education*, 23(3), 533-546.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3. bs.). Oxford: Oxford University Press.
- Leshem, S. ve Bar-Hama, R. (2008). Evaluating teaching practice. *ELT journal*, 62(3), 257-265.
- Liu, E. ve Johnson, S. M. (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 324-360.
- Liu, S., Liu, C., Stronge, J. ve Xu, X. (2016). Teacher characteristics for success in the classroom: Chinese principals' perceptions for hiring decisions. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 107-120.
- Loumbourdi, L. (2014). *The power and impact of standardised tests: Investigating the washback of language exams in Greece*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Mackay, A. ve Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mamchur, C. (1996). *A teacher's guide to cognitive type theory and learning style*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mason, R. W. ve Schroeder, M. P. (2010). Principal hiring practices: Toward a reduction of uncertainty. *The Clearing House*, 83(5), 186-193.
- Mattavarat, S., Viseshsiri, P. ve Siribanpitak, P. (2017). Proposed policy for preparation of high-quality primary school teachers in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(2), 105-110.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Ankara: MEB. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_05/25170118\\_Teacher\\_Strategy\\_Paper\\_2017-2023.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf) adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr> adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. CA: Jossey-Bass.
- Mertz, N. T. (2010). Teacher selection and school leader effects. *Journal of School Leadership*, 20(2), 184-207.
- Messick, S. (1989). Validity. R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement içinde* (3. bs., s. 13-103). New York, NY: Macmillan.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2. bs.). Newbury Park, CA: SAGE.

- Mohamed, Z., Valcke, M. ve De Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151-170.
- Morse, J. M. (2004). Theoretical saturation. M. S. Lewis-Beck, A. Bryman ve T. F. Liao (Ed.), *The sage encyclopedia of social science research methods* içinde (s. 1123). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://sk.sagepub.com/reference/download/socialscience/n1011.pdf> adresinden erişildi.
- Myers, I. B. ve McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. PaloAlto, CA: Consulting Psychologist.
- Nghia, T. L. H. (2015). Vietnamese students' perception of English teacher qualities: Implications for teacher professional development. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 3(1), 7-19.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach and moral education* (2. bs.). Berkley, CA: University of California Press.
- OBEC. (2015). *Number of people who applied for teaching positions in OBEC schools, 2010-2014*. Bangkok: Office of the Basic Education Commission.
- OECD/UNESCO. (2016). *Education in Thailand: An OECD-UNESCO perspective, reviews of national policies for education*. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264259119-en
- Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The qualitative report*, 12(2), 281-316.
- Onwuegbuzie, A. J., Bustamante, R. M. ve Nelson, J. A. (2010). Mixed research as a tool for developing quantitative instruments. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 56-78.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. ve Zoran, A. G. (2010). Toward more rigor in focus group research in stress and coping and beyond. K. M. T. Collins, A. J. Onwuegbuzie ve Q. G. Jiao (Ed.), *Toward a broader understanding of stress and coping. Mixed methods approaches* içinde (s. 243-285). United State of America: Information Age.
- Özmen, K. S. (2011). Washback effects of the inter-university foreign language examination on foreign language competencies of candidate academics. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*, 5(2), 215-228.
- Pan, Y. C. ve Roever, C. (2016). Consequences of test use: A case study of employers' voice on the social impact of English certification exit requirements in Taiwan. *Language Testing in Asia*, 6(1), 1-21.
- Parsi, A. ve Darling-Hammond, L. (2015). *Performance assessments: How state policy can advance assessments for 21st century learning*. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/performance-assessments-how-state-policy-can-advance-assessments-21st-century-learning.pdf> adresinden erişildi.
- Pettis, J. (1997). Developing our professional competence: Some reflections. *TESL Canada Journal*, 16(2), 67-71.
- Pillay, N. (2014). *Teachers' knowledge of legislation and education law specifically and its influence on their practice* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Pretoria, Güney Afrika. <https://repository.up.ac.za/handle/2263/43224> adresinden erişildi.
- Polesel, J., Rice, S. ve Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29(5), 640-657.
- Ramírez Carpeño, E. ve Mekochi, Y. (2015). Initial teacher education in Japan and Spain. A comparative study. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 101-127.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A. ve Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246.
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30.

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. ve Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rose, D., English, A. ve Finney, T. (2014). *Hire better teachers now: Using the science of selection to find the best teachers for your school*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Los Angeles: SAGE.
- Sakurai, Y. (2012). Learners' perceptions of "good" foreign language teachers: A quantitative analysis between native and non-native teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 46-60.
- Santelices, M. V., Valencia, E., Gonzalez, J. ve Taut, S. (2017). Two teacher quality measures and the role of context: Evidence from Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(2), 111-146.
- Sayın, B. A. ve Aslan, M. M. (2016). The negative effects of undergraduate placement examination of English (LYS-5) on ELT students in Turkey. *Participatory Educational Research*, 3(1), 30-39.
- Schussler, D. L., Stooksberry, L. M. ve Bercaw, L. A. (2010). Understanding teacher candidate dispositions: Reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 350-363.
- Shih, C. M. (2008). Critical language testing: A case study of the General English Proficiency Test. *English Teaching Journal* 32(3), 1-34.
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373-391.
- Shohamy E. (2017). Critical language testing. E. Shohamy, I. Or ve S. May (Ed.), *Language testing and assessment*. *Encyclopedia of language and education* içinde (3. bs.). Springer, Cham.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language teaching research*, 9(1), 5-29.
- Strauss, A. ve Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage.
- Stronge, J. H. ve Hindman, J. (2006). *The teacher quality index: A protocol for teacher selection*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taner, G. (2017). *Investigating perceived competencies of English language teachers in Turkey with regard to educational background and experience* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tongco, M. D. C. (2007). Purposive sampling as a tool for informant selection. *Ethnobotany Research and Applications*, 5, 147-158.
- Tucker, P. ve Stronge, J. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin durumu. *KÜ Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917-940.
- Van Canh, L. ve Renandya, W. A. (2017). Teachers' English proficiency and classroom language use: A conversation analysis study. *RELC Journal*, 48(1), 67-81.
- Walsh, K. (2002). Positive spin: the evidence for traditional teacher certification, reexamined. *Education Next*, 2(1), 79-85.
- Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N. ve Glaser, B. (2015). What grounded theory is... a critically reflective conversation among scholars. *Organizational Research Methods*, 18(4), 581-599.
- Welsh, E. (2002). Dealing with data: Using NVivo in the qualitative data analysis process. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(2).

- Wichadee, S. (2010). Defining the effective English language teacher: Students' and teachers' perspectives. A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2009 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Yalçın-İncik, E. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakóltesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 179-197.
- Yeşilçınar, S. (2018). *An evaluation of EFL teacher assessment and evaluation: A suggested model* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilçınar, S. ve Çakır, A. (2018). Continuing professional development process: English language teachers' views on the role of teacher research. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 61-75.
- Yılmaz, M. ve Yaşar, Z. (2016). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(2), 644-651.