

## Öğretmen Yetiştirmede Hesap Verebilirlik Bağlamında KPSS Sonuçlarının Değerlendirilmesi\*

### Evaluation of KPSS (Turkish National Teacher Examination) Results as Accountability in Teacher Education

Sedat YÜKSEL\*\*

**ÖZ:** 1980'lerden sonra kamu yönetiminde bir dönüşüm yaşanmaya başlamıştır. Bu dönüşüm ile birlikte yöneticiler kullandıkları kaynaklar ve elde ettikleri sonuçlardan dolayı üst yönetime ve halka hesap vermek durumunda kalmışlardır. Bu durum eğitim fakültesi yöneticileri için de geçerlidir. Dünyada, merkezi öğretmen atama sınav sonuçlarına bağlı olarak eğitim fakültesi yöneticilerinin hesap vermelerinin gerektiği ileri sürülmekte ve buna ilişkin uygulamalar yapılmaktadır. Bu çalışmada üniversitelerin KPSS eğitim bilimleri testi başarı düzeyleri incelenmiş ve bu sonuçların hesap verebilirlik anlamında kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu amaca uygun olarak KPSS'de ilk beş ve son beş sırada bulunan üniversitelerin ÖSS giriş puanı ile öğrencilerinin KPSS eğitim bilimleri testinde aldıkları puan ortalamaları arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sınavda en başarılı üniversitelerin Orta ve Batı Anadolu'daki üniversiteler, en başarısız üniversitelerin ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversiteler olduğu belirlenmiştir. Yüksek puanlarla öğrenci alan büyük şehir üniversiteleri ise genellikle sıralamalarda orta veya ortalamasının altında yer almaktadır. Ayrıca ÖSS giriş puanı ile KPSS Eğitim Bilimleri Testi ortalamaları arasında düşük düzeyde bir korelasyon belirlenmiştir. Bu durum yüksek puanla öğrenci alan programlardan mezun olan öğrencilerin aynı başarıyı KPSS Eğitim Bilimleri Testinde gösteremediklerini ortaya koymaktadır.

**Anahtar sözcükler:** öğretmen eğitimi, kpss, hesap verebilirlik

**ABSTRACT:** After the 1980s, a new public administration approach was adopted. Administrators had been accountable to executives and public for the resources utilized and results obtained after this transformation. Administrators in the School of Education are also responsible for this kind of accountability. It has been argued that these administrators should be accountable for the results of centralized teacher placement exam and some practices have been seen in this context in the world. This study examined the levels of achievement of universities in KPSS-part of Educational Science Test- and evaluated that whether these results can be used in terms of accountability. With this purpose in mind, the first and last five universities were determined according to KPSS results and whether there is a correlation between the mean scores in the "University Entrance Examination" (ÖSS) to enter to different universities and the mean scores that students obtained from the Test of Educational Sciences in KPSS or not was examined. This research indicated that the most successful universities are Central and Western Anatolian Universities while the most unsuccessful universities are East and South-East Anatolian Universities in the KPSS exam. Moreover, a low correlation was found between the ÖSS scores of universities and the scores of their graduates in Educational Science Test in KPSS. This result reveals that those students graduating from the programs requiring high scores cannot show the same success at the Educational Science Test in KPSS.

**Keywords:** teacher education, centralized teacher examination, accountability

## 1. GİRİŞ

1980'li yıllardan itibaren iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ile birlikte küresel rekabet artmış ve yaşamın her alanında değişimler yaşanmaya başlamıştır. Yönetim alanında da demokrasi, kalite, müşteri memnuniyeti vb. kavramlar ön plana çıkmıştır. Kamu yönetimi alanında da geleneksel kamu yönetiminin katı hiyerarşik ve bürokratik yapısının yerine esnek ve piyasa tabanlı bir kamu yönetimi anlayışına geçilmiştir. Bu yeni anlayışın getirdiği

\* Bu çalışma 09-11.05.2013 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen "Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu – ISNITE 2013"de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç.Dr. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa-Türkiye, e-posta: sedaty@uludag.edu.tr

yeniliklerden birisi de yöneticilerin kullanılan kaynaklar ve bunun sonucunda ulaşılan sonuçlardan dolayı üst yönetime ve halka hesap verme sorumluluğu altında olmalarıdır (Balcı 2003; Gül 2008). Böylece kamu yönetiminde hesap verebilirlik kavramı ortaya çıkmıştır.

### 1.1. Hesap Verebilirlik

Kamu görevlilerinin yetkilerini kullanmalarından ve yapmış oldukları faaliyetlerden sorumlu tutulmaları anlamına gelen hesap verebilirlik kavramına ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Örneğin Becker (1975, s.5) harcanan maddi kaynakları dikkate alarak yaptığı tanımda hesap verebilirliği “bazı birey ve örgütlerin harcanan kaynakların hesabını vermek için belirlenmiş esaslar doğrultusunda çıktılarının sistematik ölçümü” şeklinde tanımlamıştır. Trow (1996, s. 310) ise “kaynakların nasıl kullanıldığı ve ne derece etkili olduğuna ilişkin soruları cevaplamak, açıklamak ve ortaya koymak için başkalarına rapor verme zorunluluğu” olarak tanımlamıştır. Benzer bir tanım yapan Gül (2008, s. 73) de hesap verebilirliği “kendilerine yetki verilen ve kaynak tahsis edilenlerin üzerinde anlaşmaya varılmış beklentiler ışığında, sonuçlara ulaşmak bakımından değerlendirilmeye tabi tutulmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlara bakıldığında temelde hesap verebilirliğin yönetici ve çalışanlara tahsis edilen kaynaklar doğrultusunda belirlenmiş hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin üst yönetime ve kamuoyuna rapor vermesi olarak görüldüğü söylenebilir. Dolayısıyla hesap verebilirlik, kendisine kaynak ve yetki verilen kişilerin kendilerinden beklenenlere uygun davranıp davranmadıklarını belirlemeyi de amaçlamaktadır.

Konuya eğitim kurumları açısından baktığımızda da bir kurum veya okulda yaşananların ve yöneticilerin bu yaşananlar karşısında yaptıklarının hesabını vermesi gereği ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde eğitimde hizmet üreten okul müdürlerinin, il müdürlerinin, genel müdürlerin, Milli Eğitim Bakanının bir üst makama ve halka hesap vermek durumunda oldukları görülmektedir. Diğer yandan konuya dar kapsamdan bakarsak öğretmenlerin de yönetici, meslektaş, veli ve öğrencilere yaptıklarına ilişkin hesap vermesi gerekmektedir (Bush 1994).

Hesap verebilirlik türleri ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı sınıflandırmalara rastlanmakla birlikte iki tür sınıflandırma modelinin öne çıktığı görülmektedir. Birinci tür sınıflamada hesap verebilirliğin yapısına göre bir ayrıma gidilmekte ve hesap verebilirlik dikey ve yatay olarak ikiye ayrılmaktadır. Dikey hesap verebilirlik yöneticilerin doğrudan vatandaşlara hesap vermesi iken yatay hesap verebilirlik bir kamu kuruluşunun yetkili olan başka bir kamu kuruluşuna hesap vermesidir. İkinci tür sınıflandırmada ise hesap verebilirliğin niteliği ön plana çıkarılarak; siyasi, hukuki, yönetsel ve kamusal hesap verebilirlik olarak sınıflanmaktadır. Siyasi hesap verebilirlik hem bürokratların ve kamu yöneticilerinin kurumun faaliyetlerinden dolayı hükümete hem de hükümet ve bakanların parlamentoya karşı kendi bakanlıklarında yapılan işlerden dolayı hesap vermesidir. Hukuki hesap verebilirlik yöneticilerin mahkemeler önünde yaptıklarının yasalara uygun olduğunu hesap vermeleridir. Yönetsel hesap verebilirlik yöneticilerin üst yönetime hesap vermeleridir. Kamusal hesap verebilirlik; kurum yöneticilerinin kurumdan hizmet alan kişiler ile birlikte tüm vatandaşlara hesap vermeleridir. Profesyonel hesap verebilirlik kurumda çalışanların kurumca belirlenen mesleki (profesyonel) standartları yerine getirip getirmediğine ilişkin hesap vermeleridir (Balcı 2003; Gül 2008).

Yapısına ve niteliğine göre çeşitli türleri bulunan hesap verebilirlik etkin bir şekilde kullanıldığında çeşitli yararları da beraberinde getirmektedir. Özellikle başarılar için ödüllendirilmenin, başarısızlık için ise yaptırımların olması durumunda hesap verebilirlik sayesinde (1) kamusal yetkilerin yanlış kullanımı ve suistimaller kontrol altına alınacak, (2) kamusal kaynakların hukuka ve kamusal değerlere uygun olarak kullanılması sağlanacak ve (3) yöneticilerin sürekli olarak kendilerini yenilemelerini sağlayacaktır (Balcı 2003). Tüm bunların sonucunda doğal olarak kurumun ürün ve hizmet kalitesi artacaktır.

Bu yararlarına karşılık hesap verebilirliği çeşitli açılardan eleştirenler de bulunmaktadır. Eleştirilerden birisi hesap verebilirliğin sınırlarının tam belirgin olmamasıdır. Bu eleştiride hesap verebilirliğin içerisinde çeşitli anlam ve duyguların yer aldığı, politik yönün bulunduğu, standartların çok genel olduğu, buna karşılık konuya eğitim kurumları açısından bakıldığında eğitim- öğretim işlerinin kapsamının çok geniş olduğu, öğretmenlerin ne öğretecekleri konusunda onlara üst yönetimlerce verilen mesajların karışık olduğu belirtilmektedir (Fitz 2003; Hirsch et al. 2001; Poulson 1998). Diğer bir eleştiri ise hesap verebilirliğin kurumlar üzerinde üst yöneticilerin kontrolünün artırmasına yol açtığı böylece kurum otonomisine zarar verdiğidir. Bu görüşe sahip olanlar kurumda çalışanların rahat karar alamadıklarını ve onların kurumdaki güçlerinin azaldığını, bu durumun da çatışmayı artırdığını ileri sürmektedirler (Pigot-Irvine 2000; Hartmark ve Hines 1986). Bir başka eleştiri de hesap verebilirliğin kişileri etik dışı davranışlara teşvik ettiğidir. Bu görüşü ileri sürenler hesap verebilirlik kapsamında yapılan performansla ilişkin ölçümlerin çalışanlar üzerinde bir baskı oluşturduğu, bunun sonucunda çalışmaların da veriler üzerinde oynama yaparak manipülasyon yapmak durumunda kaldıklarını iddia etmektedirler. Bunun sonucunda okulların olmayan kazanımları göstermek için istatistik oyunları yapma, düşük puanlı öğrencileri okuldan ayrılmaları için baskı yapma, merkezi sınavlarda sorulmayan konuları programdan çıkarma veya yüzeysel işleme, öğretmenlerin ezberleme yoluna yönelmeleri vb. etik dışı durumlar yaşandığı ifade edilmektedir (Au 2007; Au ve Apple 2010; Nichols ve Berliner 2007). Bu eleştirilerde haklılık payının olduğu da gerçektir. Dolayısıyla hesap verebilirliğin çok önemli yararları olduğu gibi bazı sınırlılıkları ve olumsuz doğurguları da bulunduğu söylenebilir. Ancak buradaki temel mesele kurumun otonomisi ile üst yönetimin hesap verebilirlik için yapmış olduğu kontrol arasındaki dengenin kurulmasıdır.

## 1.2. Öğretmen Eğitiminde Hesap Verebilirlik ve Kalite

Öğretmen eğitiminde kalite ve dolayısıyla nitelikli öğretmen yetiştirme konusu pek çok ülkede her zaman tartışılmıştır. Çeşitli zamanlarda yeni mezun öğretmen adaylarının gerek bilgi, gerekse de mesleki yönden yetersiz oldukları ileri sürülmüş ve sonuçta bu eleştirilerin giderilmesi için birtakım önlemlerin alınmasına gerek görülmüştür. Alınan ilk önlemlerden birisi de mezunları merkezi bir sınava tabi tutmak olmuş, son yıllarda daha kapsamlı bir önlem olarak hesap verebilirlik kavramı ortaya çıkmış ve diğer kurumlar gibi öğretmen yetiştiren kurumların da hesap vermesi gerektiği ileri sürülmüştür.

Son yıllarda özellikle ABD’de öğretmen eğitimi alanında artan bir şekilde hesap verebilirliği talep eden çeşitli raporlar yayınlanmıştır (Holmes Group 1995; NCTAF 1996; American Council on Education 1999; Thomas B. Fordham Foundation 2006; Commission on No Child Left Behind 2007). Bu raporlarda öğretmen eğitiminin kalitesinin düştüğü, öğretmen eğitime ilişkin standartların geliştirilmesi gerektiği ve programlara ilişkin hesap verebilirliğe ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin yasal temeller 2001 yılında kabul edilen “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)” yasasıyla oluşturulmuştur. Bu yasa eğitimde hesap verebilirliğin uygulanması için önemli bir yasal zemin sağlamıştır. Bu yasa eyaletlere eğitimde standartları geliştirme ve uygulama, bu standartla ilgili yıllık değerlendirmeler yapma ve sürekli kötü performansa yönelik yaptırımlar uygulama konularında yetkiler vermektedir. Yasa öğretmenlerle ilgili olarak da öğretmen yetiştirme alanında öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleğini icra etmeleri ile ilgili belirli hükümler içermektedir. Yasada nitelikli öğretmen de bir lisans derecesi ile eyalet tarafından tanınan sertifika veya lisansını almış, akademik alanda eyaletin belirlediği yeterlilikleri gösteren bir birey olarak tanımlanmıştır. Yasaya göre eğitim öğretim sistemindeki bütün bireylere, bu arada da öğretmenlere de belirli zamanlarda merkezi testler uygulanacak, testlerden elde edilecek sonuçlar doğrultusunda ücret artışı, işten çıkarma vb. uygulamalar yapılacaktır (USDOE 2006).

Görüldüğü gibi son yıllarda tüm alanlarda olduğu gibi öğretmen eğitiminde de hesap verebilirlik ön plana çıkmaktadır. Bu konuda başı ABD çekmekte olup, küreselleşen dünyada bu gelişmelerden diğer ülkelerin de etkileeneceği ve hesap verebilirliğin diğer ülkelere de yayılacağı tahmin edilebilir. Nitekim ülkemizde de bu konuda gelişmeler başlamıştır.

Hesap verebilirlikle bağlantılı olarak öğretmen yetiştirilmesi ve atanmasında iki önemli konudan sözedilebilir: (1) Öğretmen yeterlilik ve standartlarının belirlenmesi ve öğretmen yetiştiren kurum programlarının akreditasyonu; ve (2) Mezunların bu yeterliliklere uygun olup olmadığına karar vermek üzere sınavların yapılması ve sınav sonuçlarına göre atamalarının yapılması (Darling-Hammond 2002; 2006; NCTAF 1996; Ballou ve Podgursky 2000; Thomas B. Fordham Foundation 2006). Bu çalışmanın konusu öğretmen adaylarının merkezi sınavlara alınarak sınav sonuçlarına göre atamalarını yapılması ile bu sonuçların hesap verebilirlik kapsamında değerlendirilmesidir.

### 1.3. Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamaları ve Hesap Verebilirlik

Öğretmen yetiştiren kurumların hesap verebilirliğinde önemli bir unsur mezunlarının sınavlarda elde ettiği puanlardır. Bu puanlar, sınavın geçerli, yani amaca uygun ölçüm yapması durumunda, aynı zamanda mezunlarının istenen yeterliklere sahip olduğunun, dolayısıyla kurumun kaliteli bir eğitim yaptığının göstergesidir.

Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulaması çeşitli kesimlerce desteklenmekte veya eleştirilmektedir. Bu sınavları destekleyenler temelde öğretmenlik yeterliliklerinin gözlenebilir, tanımlanabilir ve ölçülebilir olduğunu, bu sınavların kaliteli öğretmenlerden beklenen standartlara göre hazırlandığı durumda bu niteliklere sahip öğrencilerin bu sınavdan başarılı olacaklarını, böylece nitelikli kişilerin öğretmen olacağını ve bu sayede mesleğin statüsünün de artacağını savunmaktadırlar. Bu görüşteki kişilere göre bu sınavlar sayesinde hem öğretmen adayları hem de öğretmen yetiştiren kurumlar kendilerini uyarılma ve geliştirme durumunda kalmaktadırlar (Gage 1984; Libman 2009; Sheffer 1989). Bu yönde görüş bildirenlerin fikirlerini destekleyecek önemli araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin fakülte başarı ortalaması ile merkezi sınav puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve fakülte başarı ortalamasının merkezi sınav puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Alexander 1990; Andrews et al. 1980; Ayers 1988; Ayers ve Qualls 1979; Browne ve Rankin 1986; Daniel 1993; Egan ve Ferre 1989; Guyton ve Farokhi 1987; Jones 1982; Kline 1984; Sibert ve Ayers 1989; Steele 1995). Bu araştırma sonuçları gösteriyor ki fakültede başarılı olan kişiler bu sınavlarda da başarılı olmaktadır. Dolayısıyla bu sınavların en azından bilgi açısından yetersiz bireyleri ayırt edebildiği söylenebilir. Ayrıca daha önce merkezi sınavdan yüksek puan almış olan öğretmenlerin öğrencilerinin de girdikleri sınavlarda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Strauss ve Sawyer 1986; Darling-Hammond 2000). Bu sonuçlar merkezi sınavdan yüksek puan alan kişilerin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin de yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu yoruma temkinli yaklaşmak gerekmektedir. Çünkü bu bulguları destekleyen yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır.

Öğretmen atamalarında merkezi sınavlara karşı olanlar ise bu sınavları çeşitli yönlerden eleştirmektedirler. Bu kişiler merkezi sınavların konu alanı bilgisini ölçebileceğini, ancak öğretmenlik performansını (Dawe 1984; Cochran-Smith 2001; Haney, Madaus ve Kreitzer 1987; Murnane et al. 1991; Popham 1999; Rudner 1987) ve mesleğe bağlılık, şevk, meslektaşlar arası arkadaşlık ve işbirliği vb. duyuşsal özellikleri ölçemeyeceğini (Palladino 1980), sınavdan yüksek puan almanın iyi bir öğretmen olunacağını göstergesi olamayacağını (Cross 1985; Hyman 1984; Seeley 1979; Schlechty ve Vance 1984), dolayısıyla bu sınavlarda alınan puanların öğretmen eğitimi programının başarısının bir göstergesi olamayacağını (Cochran-Smith 2001; 2006; Kennedy 1999; Mitchell et al. 2001; Zumwalt ve Craig 2005) ileri

sürmektedirler. Merkezi sınavların olumsuz etkileri üzerinde duran bazı yazarlar da öğretmen yetiştiren kurumların programlarını sınav içeriğine uygun hale getirerek ders çeşitlerini azalttıklarını ifade etmişlerdir (Apple 2001; Barton 2008).

Konuya ülkemiz açısından bakıldığında öğretmenlerin merkezi sınavlarla atanması yeni bir uygulama değildir. İlk olarak MEB tarafından 1985- 1991 yılları arasında “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı” uygulanmış, sonraları 2001 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından “Kamu Meslek Sınavı- KMS” 2002 yılından günümüze kadar olan dönemde de yine ÖSYM tarafından “Kamu Personeli Seçme Sınavı-KPSS” adı altında sınavlar yapılmaya devam edilmektedir.

KPSS yapılmaya başladığı günden itibaren destekleyici ve olumsuz görüşler ortaya konulmuş, bu konuda araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar KPSS'nin öğretmen adayları üzerinde psikolojik bir baskı oluşturduğu, onları yıpratdığı ve kaygı düzeylerini yükselttiğini tespit etmişlerdir (Baştürk 2007b; Gündoğdu, Çimen ve Turan 2008; Kablan ve Turan 2006; Özsarı 2008; Tümkaya, Aybek ve Çelik 2007). Ancak konu ile ilgili en önemli araştırmalar sınavın geçerlik ve içeriği ile ilgili olan araştırmalardır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı bazı araştırmalarda gerek tüm branşlardaki öğretmen adaylarının (Odabaş 2010), gerekse de İngilizce (Kılıçkaya 2009), biyoloji (Çimen ve Yılmaz 2009) ve beden eğitimi ve spor (Çoban, Gündoğdu ve Zirek 2009) branşlarındaki öğretmen adaylarının KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini yeterince ölçemediği ve sınavda alan bilgisi sorularının da bulunması gerektiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu araştırmalar öğretmen adaylarının sınavın geçerliğinin olmadığı görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Buna karşılık KPSS sınav sonuçları üzerinde yapılan araştırmalarda bu görüşlerle ters bazı sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda KPSS ve lisans diploma notu arasında, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. (Baştürk 2008; Büyüköztürk, Altun ve Eyidoğan 2009; Ercoşkun ve Nalçacı 2009; Ergün 2005; Kablan 2010; Kösterelioğlu, Kösterelioğlu ve Kilmen 2008; Şahin 2007; Yeşil, Korkmaz ve Kaya 2009). İlave olarak, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri başarısı ile KPSS ve eğitim bilimleri kısmı puanı arasında anlamlı bir ilişki de bulunmuştur (Açıl 2010). Sadece bir araştırmada (Özkan ve Pektaş 2011) düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiş, bir araştırmada (Baştürk, 2007a) ise ilişki tespit edilememiştir. Bu bulgular gösteriyor ki fakültede başarılı öğrenciler KPSS sınavından da genellikle yüksek puan almaktadırlar. Nitekim yapılan araştırmalarda ÖSS puanı ve lisans mezuniyet ortalamasının KPSS puanını yordadığı tespit edilmiştir (Bahar 2006; 2011; Baştürk 2008).

KPSS ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar çoğunlukla öğretmen adayları ile ilgili olup, kurumsal yönden değerlendirmeler yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmada KPSS sonuçları kurumsal düzeyde, yani üniversitelerin başarı düzeyleri incelenmekte ve sonuçları hesap verebilirlik anlamında kullanılıp kullanamayacağına ilişkin değerlendirmeler yapılacaktır. Bu temel amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki iki alt sorulara cevap aranmıştır:

1) Son üç yılda yapılan KPSS’de ilk beş ve son beş sırada bulunan üniversiteler hangileridir?

2) Son üç yılda üniversitelerin ÖSS giriş puanı ortalaması ile öğrencilerin KPSS’de aldıkları puan ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Araştırma makalelerinde, buraya yöntem kısmı eklenmeli ve yukarıdaki önerilere dikkat edilmelidir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada hesap verebilirlik bağlamında Üniversitelerin ÖSS taban puanları ile öğrencilerinin KPSS eğitim bilimleri testi puan ortalamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesine çalışıldığından, araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada son üç yılda (2010, 2011 ve 2012) öğretmen yetiştiren programların ÖSS taban puanları ile mezunlarının KPSS Eğitim bilimleri testinde aldıkları puanların ortalamaları ele alınmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının çeşitliliği fazla olduğu için sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği programları kapsam içerisine alınmıştır. Bu branşlarda son üç yıl kesintisiz öğrenci alan ve yine son üç yıl kesintisiz KPSS'ye giren öğrencisi bulunan branşlar kapsam içerisine alınmış, bu şartlara uymayan programlar kapsam dışına çıkarılmıştır. Müzik ve Resim-iş öğretmenliği programları özel yetenek sınavı ile öğrenci aldığı ve ÖSS puanları bulunmadığı için araştırmada yer almamıştır. Ayrıca vakıf üniversitelerinin programları da kapsam içerisine alınmamıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları:

Araştırmada kullanılan veriler son üç yıla ait olmak üzere öğretmen yetiştiren kurumların ÖSS taban puanları ile öğrencilerinin KPSS Eğitim Bilimleri Testi ortalamalarıdır. Bu veriler ÖSYM'den elde edilmiştir (ÖSYM, 2012).

### 2.4. Verilerin Analizi:

Çalışmada her branş ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın birinci alt problemde üniversitelerin sıralamaları incelenmiştir. İkinci alt problemde ise öğretmen yetiştiren kurumların ÖSS taban puanları ile öğrencilerinin KPSS Eğitim Bilimleri Testi ortalamalarının tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Buraya araştırma makaleleri için bulgular kısmı eklenmeli ve yukarıdaki önerilere dikkat edilmelidir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi son üç yılda yapılan KPSS'de ilk beş ve son beş sırada bulunan üniversitelerin belirlenmesidir. Bu alt problemi için tablo 1 oluşturulmuştur. Tablo 1'de branşlarına (alanlarına) ve yıllara göre KPSS eğitim bilimleri testinde ilk beş ve son beş sırada yer alan üniversiteler ile bu üniversitelerin ÖSS taban puan sıralaması yer almaktadır.

**Tablo 1: KPSS Eğitim Bilimleri Testi Puan Ortalamalarına Göre İlk Beş ve Son Beş Sırada Yer Alan Üniversiteler**

Branş	Yıllar	İlk Beş Sıra	ÖSS Sırası	Son Beş Sıra	ÖSS Sırası
Sınıf Öğretmenliği	2010	1) Ege	2	53) Dicle	21
		2) Erciyes	11	54) Siirt	46
		3) Adıyaman	42	55) Artvin Çoruh	57
		4) Rize	53	56) Kilis 7 Aralık	45
		5) Ahi Evran	44	57) Ağrı İbrahim Çeçen	54
	2011	1) Ahi Evran	36	53) Ağrı İbrahim Çeçen	53
		2) Dumlupınar	25	54) Atatürk	27
		3) Erzincan	50	55) Sinop	55
		4) Amasya	39	56) Dicle	14
		5) M. Akif Ersoy	41	57) Gaziantep	19
	2012	1) Erciyes	13	53) Akdeniz	14
		2) Ege	2	54) Gazi	4
		3) Rize	53	55) Ondokuz Mayıs	19
		4) Erzincan	52	56) Atatürk	30
		5) Eskişehir Osmangazi	9	57) Dicle	22
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2010	1) Çukurova	3	38) Ağrı İbrahim Çeçen	41
		2) Cumhuriyet	34	39) Adıyaman	24
		3) Dokuz Eylül	4	40) Kafkas	42
		4) Anadolu	7	41) Ahi Evran	36
		5) Celal Bayar	21	42) Trakya	23
	2011	1) Çukurova	3	38) Siirt	32
		2) Anadolu	7	39) Kafkas	42
		3) Dicle	8	40) Kastamonu	38
		4) Erciyes	11	41) Trakya	24
		5) Dokuz Eylül	5	42) Ağrı İbrahim Çeçen	41
	2012	1) Çukurova	4	38) Kilis 7 Aralık	29
		2) Ankara	3	39) Giresun	39
		3) Pamukkale	17	40) Ağrı İbrahim Çeçen	41
		4) Anadolu	7	41) Adıyaman	26
		5) Dokuz Eylül	6	42) Trakya	21
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2010	1) Çukurova	8	41) Amasya	36
		2) Kırıkkale	24	42) Adnan Menderes	22
		3) Cumhuriyet	35	43) Boğaziçi	1
		4) Eskişehir Osmangazi	10	44) Ağrı İbrahim Çeçen	45
		5) Erciyes	13	45) Sinop	39
	2011	1) Mersin	17	41) Erzincan	44
		2) Adnan Menderes	22	42) M.Akif Ersoy	38
		3) Çukurova	10	43) Sinop	43
		4) Dokuz Eylül	8	44) Ağrı İbrahim Çeçen	42
		5) Kocaeli	11	45) Bayburt	39
	2012	1) Mersin	15	41) Giresun	38
		2) Uludağ	7	42) ODTÜ	2
		3) Dokuz Eylül	8	43) Sinop	39
		4) Hacettepe	5	44) Ağrı İbrahim Çeçen	42
		5) İstanbul	4	45) Bayburt	45
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2010	1) Kastamonu	25	27) ODTÜ	2
		2) Amasya	24	28) Atatürk	27
		3) Mersin	11	29) Adıyaman	28

		4) Sakarya	17	30) Ondokuz Mayıs	16
		5) M. Akif Ersoy	20	31) Gaziantep	19
	2011	1) Anadolu	9	27) Siirt	31
		2) Dokuz Eylül	7	28) Gaziantep	18
		3) Hacettepe	3	29) Atatürk	27
		4) Erciyes	11	30) Karadeniz Teknik	21
		5) Cumhuriyet	23	31) Sakarya	17
	2012	1) Mersin	13	27) Gaziantep	16
		2) Anadolu	8	28) Marmara	4
		3) Hacettepe	3	29) Adıyaman	26
		4) Erciyes	11	30) Karadeniz Teknik	21
		5) Amasya	24	31) ODTÜ	2
İngilizce Öğretmenliği	2010	1) Erciyes	15	24) İstanbul	4
		2) Pamukkale	22	25) Balıkesir	14
		3) Akdeniz	12	26) Atatürk	28
		4) M. Akif Ersoy	27	27) ODTÜ	2
		5) Muğla	19	28) Anadolu	9
	2011	1) M. Akif Ersoy	27	24) Kocaeli	12
		2) Erciyes	17	25) Atatürk	28
		3) İnönü	23	26) İstanbul	4
		4) Pamukkale	22	27) Anadolu	9
		5) Muğla	21	28) ODTÜ	2
	2012	1) İnönü	23	24) Selçuk	19
		2) Pamukkale	22	25) Atatürk	27
		3) M. Akif Ersoy	24	26) Anadolu	9
		4) Erciyes	17	27) Boğaziçi	1
		5) Mersin	20	28) ODTÜ	2
Matematik Öğretmenliği	2010	1) Dokuz Eylül	3	9) Ondokuz Mayıs	8
		2) Boğaziçi	1	10) Gazi	4
		3) Cumhuriyet	10	11) Dicle	12
		4) Hacettepe	6	12) Atatürk	11
		5) Balıkesir	5	13) Yüzüncü Yıl	13
	2011	1) Dokuz Eylül	3	9) Karadeniz Teknik	9
		2) Gazi	4	10) Ondokuz Mayıs	7
		3) Hacettepe	8	11) Atatürk	10
		4) Selçuk	6	12) Marmara	2
		5) Cumhuriyet	11	13) Yüzüncü Yıl	13
	2012	1) Hacettepe	8	9) Dicle	12
		2) Selçuk	6	10) Atatürk	10
		3) Dokuz Eylül	3	11) Yüzüncü Yıl	13
		4) Balıkesir	5	12) Boğaziçi	1
		5) Cumhuriyet	11	13) Marmara	2
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği*	2010	1) Selçuk	4	6) Dicle	7
		2) Dokuz Eylül	3	7) Yüzüncü Yıl	8
		3) Marmara	1	8) Balıkesir	5
		4) Gazi	2		
		5) Atatürk	6		
	2011	1) Dokuz Eylül	3	6) Balıkesir	5
		2) Yüzüncü Yıl	8	7) Selçuk	4
		3) Gazi	2	8) Dicle	7
		4) Atatürk	6		
		5) Marmara	1		
	2012	1) Marmara	1	6) Gazi	1
		2) Selçuk	4	7) Dicle	7
		3) Dokuz Eylül	3	8) Balıkesir	5
		4) Yüzüncü Yıl	8		
		5) Atatürk	6		

Tablo 1'deki üniversitelerin KPSS Eğitim Bilimleri Testi başarı ortalamalarına bakıldığında ilköğretim (sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve ilköğretim matematik)



ve İngilizce öğretmenliği alanlarında genellikle ilk beş sırayı büyük şehirlerdeki üniversitelere göre daha düşük puanlarla öğrenci alan Anadolu'daki üniversitelerin, son beş sırayı ise en düşük puanlarla öğrenci alan Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerin oluşturduğu görülmektedir. Yüksek puanlarla öğrenci alan büyük şehir üniversiteleri ise genellikle sıralamalarda orta veya ortalamanın altında yer almaktadır. İncelenen diğer iki ortaöğretim öğretmenliği branşlarında ise (Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği) program sayısı az ve bu programların çoğunluğunu büyük şehir üniversitelerinde olması nedeniyle ilk beş sırayı genellikle bu üniversiteler paylaşmaktadır. Ancak matematik öğretmenliği alanında Boğaziçi, Gazi ve Marmara Üniversitelerinin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği alanında yine Gazi Üniversitesinin bazı yıllar son sıraları paylaştıkları görülmektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi son üç yılda üniversitelerin ÖSS giriş puanı ortalaması ile öğrencilerinin KPSS'de aldıkları puan ortalamaları arasında bir ilişkinin olup olmadığıdır. Bu alt problemin çözümü için branşlara göre üniversitelerin ÖSS giriş ve öğrencilerinin KPSS eğitim bilimleri testi ortalamaları arasındaki korelasyona bakılmıştır.

**Tablo 2: Üniversitelerin ÖSS Giriş Puanı Ortalaması İle KPSS Eğitim Bilimleri Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Korelasyon Sonuçları**

Alan	Yıllar	Pearson	
		r	p
Sınıf Öğretmenliği	2010	,362	,006*
	2011	,249	,062
	2012	,206	,124
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2010	,538	,000*
	2011	,528	,000*
	2012	,540	,000*
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2010	,176	,248
	2011	,469	,001*
	2012	,251	,096
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2010	-,182	,328
	2011	,260	,158
	2012	,019	,920
İngilizce Öğretmenliği	2010	-,248	,203
	2011	-,465	,013*
	2012	-,606	,001*
Matematik Öğretmenliği	2010	,649	,016*
	2011	,345	,249
	2012	,032	,918
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2010	,393	,335
	2011	,207	,623
	2012	,488	,220

\*P>.05

Tablo 2'ye bakıldığında dikkati çeken durum ÖSS giriş puanı ile KPSS Eğitim Bilimleri Testi ortalamaları arasında düşük düzeyde bir korelasyon olmasıdır. Bu durum yüksek puanla öğrenci alan programlardan mezun olan öğrencilerin aynı başarıyı KPSS Eğitim Bilimleri Testinde gösteremediklerini ortaya koymaktadır. Hatta İngilizce Öğretmenliği programlarında durum çok daha dikkat çekicidir. İngilizce öğretmenliği programları her yıl artan bir oranda eksi korelasyon olmaktadır. Yani yüksek puanla öğrenci alan programlar KPSS'de alt sıraları paylaşmaktadır. Buna karşılık sosyal bilgiler öğretmenliği ve matematik öğretmenliği (sadece 2010 yılında) programlarında orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen kalitesi sürekli tartışılan bir konu olup, genellikle de öğretmenlerin kalitesinin giderek düştüğü yönünde fikirler ileri sürülmektedir. Özellikle son 30 yılda yetiştirilen öğretmenlerin düşük yeterliklere sahip olduğu ileri sürülerek öğretmen eğitimi ile ilgili reform adı altında bir takım kanun, yönetmelik vb. yasal metinler çıkartılmaktadır. Ancak öğretmen ve dolayısıyla öğretmen eğitiminin kalitesinin kanunlar çıkartılarak sağlanması mümkün değildir. Nitekim ülkemizde reform adı altında yürürlüğe giren yeni uygulamalar bekleneni verememekte, başarısızlık sonucunda da bu reformların yerini başka reformlar almaktadır.

Öğretmen yetiştirmede kalite öğretim elemanı, öğrenci, program, fiziksel olanaklar, parasal kaynaklar, araç gereçler, eğitim kurumunun yapı ve işleyişi, öğretmen adaylarına sunulan sosyal ve kültürel etkinlikler, kariyer gelişim olanakları ve politik uygulamalar vb. çok çeşitli etmenlerden etkilenebilir. Bu etmenlerin çoğu yöneticilerle ilgilidir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirmenin kalitesinde yöneticilerin payı büyüktür. Doğal olarak kurumlarda yaşanan başarı veya başarısızlıklarda yöneticilerin rolü bulunmaktadır. Ancak konuya ülkemiz açısından bakıldığında öğretmen yetiştiren kurumların başarı veya başarısızlığı konusunda yöneticiler üzerinde bir ödüllendirme ve yaptırım mekanizmasının olmadığı görülmektedir.

Ülkemizde son yıllarda kamu kesiminde hesap verebilirlik ilkesi ortaya çıkmıştır. Buna göre yöneticiler yaptıklarının veya yapamadıklarının hesabını üst yönetime ve halka vermek durumundadırlar. Bu konuda çeşitli uygulamalar başlamıştır. Ancak hesap verebilirlik uygulamalarının halen öğretmen yetiştiren kurumlar için söz konusu olmadığı görülmektedir. Oysa bu yöneticiler diğer yöneticiler gibi hesap verebilmelidir. Gerçi son yıllarda tüm kamu kurumlarında olduğu gibi üniversiteler de stratejik planlarını hazırlamak ve bu planlarını gerçekleştirmek durumundadırlar. Ancak burada eksik olan husus planların gerçekleştirme derecesine ilişkin olarak yöneticilerin tam anlamıyla hesap vermemesidir.

Yurt dışında öğretmen yetiştiren kurum yöneticilerinin hesap verebilirliğinde kullanılan iki ana ölçüt akreditasyon ile mezunlarının girdikleri sınavlarda almış oldukları sonuçlardır. Dolayısıyla akreditasyon uygulamalarının yanında, ülkemizde öğretmen atamaları için gerekli olan KPSS sonuçlarının dikkate alınması ve her kademedeki sorumlu yöneticiler ile öğretim elemanlarının hesap vermeleri gerekmektedir. KPSS’de elde edilen başarılı veya başarısız her sonucun hesabı verilmelidir. Burada kastedilen başarısızlığın tüm sorumluluğunu yöneticilere keserek onları cezalandırmak veya yaptırım uygulamak değildir. Hesap verebilirlik doğal olarak, sonuçta bir ödüllendirme veya cezalandırmayı da beraberinde getirecektir. Ancak burada önemli olan olumsuz KPSS sonuçlarının ortaya çıkmasında etken olan sebeplerin araştırılarak tespit edilmesi ve bunun üst yönetime ve halka açıklanmasıdır. Örneğin öğretim kadrosu önemli ölçüde eksik olan veya fiziki imkânları yetersiz, sınıfların çok kalabalık olduğu bir eğitim fakültesinde KPSS’de yaşanan başarısızlığın bütün sorumluluğu Dekan ve diğer yöneticilere yüklenemez. Ancak bu sonuçta etkisi olan etmenlerin üst yönetime ve halka iletilmesi en azından gelecekte bu etmenleri ortadan kaldırmak veya etkilerini azaltmak için üst yönetimlerin birtakım önlemler almalarını sağlayabilir.

Bu araştırmada bazı branşlarda KPSS eğitim bilimleri testi sonuçları ele alınarak değerlendirilmeler yapılmıştır. Burada en dikkat çekici sonuç; yüksek puanla öğrenci alan üç büyük şehirdeki üniversitelerin öğrencilerinin KPSS eğitim bilimleri testinde düşük puan almalarına karşılık, düşük puanla öğrenci alan Anadolu’daki üniversitelerin öğrencilerinin yüksek puan almalarıdır. Bu sonuçlar daha önce yapılan iki araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır (Atasoy 2004; Çelik ve Kavak 2009). Bu sonuçlar özellikle yüksek puanla öğrenci alan üniversitelerin sırasıyla rektör, eğitim fakültesi dekanı, -araştırma eğitim bilimleri test sonuçlarını kapsadığı için- eğitim bilimleri bölüm ve anabilim dalı başkanları ile öğretim elemanlarının hesap vermelerini gerektirmektedir. Ancak bu sonuçları yüksek puanla öğrenci alan üniversitelerdeki mezunların öğretmenliği çok düşünmedikleri, bu nedenle düşük puan

aldıkları şeklinde bir yorum da yapılabilir. Eğer bu yorum gerçekse bile burada bir başka sıkıntılı durum ortaya çıkmaktadır. Bu durumda üniversitelerin eğitim fakültelerinin misyonlarına uygun olmayan bir eğitim yaptıkları ileri sürülebilir. Eğer bu fakültelerden mezun olan kişiler doğrudan öğretmenlik dışındaki alanlarda çalışmaya başlıyorsa fakülte işlevini yerine getiremiyor demektir. Ancak bu yorumları yapmadan önce bu durumun sebeplerinin ayrıntılı bir şekilde araştırılması ve önlemlerin alınması gerekmektedir.

Bu aşamada bir başka tartışılan konu KPSS sonuçlarının hesap verebilirlik ölçütlerinden birisi olup olmayacağıdır. Nitekim bu tür testlerin yapı ve uyum geçerliği sağlansa bile adayın öğretmenlik için standartlara uygunluğunu yeterince ölçtüğü konusunda bir garanti verilememektedir (Haney, Fowler, Wheelock, Bebell ve Malec 1999; Melnick ve Pullin 2000). Araştırmanın giriş kısmında belirtildiği gibi bazı araştırmalarda fakültede başarılı olan öğrencilerin bu tür sınavlarda da başarılı oldukları belirlenmesine rağmen Wilson ve Youngs (2005) yine de bu sonuçlarının bu konuda genelleme yapmaya yetecek kanıtlar vermediğini belirtmektedirler. Diğer taraftan KPSS’de alınan puanlarda sadece kurumun değil, dershanelerin katkısının ne olduğu da tartışma konusudur. Ancak KPSS’nin yordama geçerliği konusunda araştırma yapılmamış olmakla birlikte eğitim bilimleri testinde fakültelerde okutulan eğitim bilimleri derslerinden soruların bulunması nedeniyle sınavın en azından bu alanda öğrencilerin teorik bilgilerini ölçebildiğini söyleyebiliriz. Teoriyi yeterince bilmeyen kişilerin uygulamayı da yüksek bir kalitede yapamayacağı da bilinen bir gerçektir.

Sonuç olarak, KPSS sonuçları her ne kadar öğretmenlik niteliklerini tam olarak ölçemiyorsa da, özellikle öğretmenlik meslek bilgisinin teorik boyutunu ölçtüğü söylenebilir. Ayrıca 2013 yılında yapılacak olan KPSS sınavında alan bilgisi soruları da yer alacaktır. Böylece mezunlar alan bilgisi yönünden de ölçülecektir. Dolayısıyla KPSS sonuçları fakültede verilen eğitimin kalitesine ilişkin bazı ipuçları vermektedir. Bu sonuçlara ilişkin hesap verebilirlik sadece yöneticileri değil, öğretim elemanlarını da kapsamaktadır. Öğretim elemanları da öğrencilerinin KPSS elde ettiği sonuçlara ilişkin hesap verebilmelidir. Öğrencilerin sürekli başarısızlığın görüldüğü öğretim elemanları uyarılmalı ve kanun ve yönetmelikler doğrultusunda yaptırımlar uygulanmalıdır. Böylece öğretim elemanlarının konuları böldürerek öğrencilere anlatırma veya konuları sürekli projeksiyondan yansıtarak anlatma gibi verimsiz öğretim yöntemlerini kullanmaları en aza indirilecektir (Bümen, Ünver ve Başbay 2010; Tosuntaş ve Yüksel 2012).

KPSS sonuçları YÖK tarafından da yakından incelenmeli, başarısızlığın sürekli olduğu kurumlarda gerekli önlemler alınmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın çoğu alanlarda yoğun bir öğretmen ihtiyacının olmaması da dikkate alınarak verimsiz olan eğitim fakülteleri veya bölümler kapatılmalıdır.

Ülkemizde hesap verebilirlik nispeten yeni bir konu olduğu için üzerinde bilimsel çalışmalar fazla yapılmamıştır. Yapılan araştırmalar da çoğunlukla idari bilimler alanındadır. Eğitim alanında ise sadece Koçak (2001) ve Kantos (2010) tarafından öğretmenler ve yöneticiler üzerinde yapılan iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda eğitim alanında yapılan araştırmaların artırılması gerekmektedir. Diğer taraftan KPSS’nin yordama geçerliğini tespit edecek herhangi bir araştırmanın bulunmaması da önemli bir eksikliktir. KPSS’nin yordama geçerliğinin olduğunun belirlenmesi durumunda çok önemli bir hesap verebilirlik ölçütü olarak rahatlıkla kullanılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Açıl, Ü. (2010). Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Alexander, A. D. (1990). An analysis of factors contributing to the prediction of teacher education candidates performance on the examination for the certification of educators in Texas. Unpublished Ed.D thesis, Texas Southern University
- American Council on Education (1999). To touch the future: Transforming the way teachers are taught. Washington, DC: ACE Fulfillment Service. [Available online at: <http://www.umd.umich.edu/casl/natsci/faculty/zitzewitz/curie/TeacherPrep/115.pdf>], Retrieved on December 16, 2012
- Andrews, J. W.; Blackmon, C. R. & Mackey, J. (1980). Preservice performance and the National Teacher Exams. *Phi Delta Kappan*, 61(5), 358-359.
- Apple, M. W. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196.
- Atasoy, B. (2004). Eğitim Fakültelerinin ÖSS ve KPSS puanları yönünden karşılaştırılması. Murat Özbay (Ed.) içinde, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (ss. 83-112). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Au, W. & Apple, M. W. (2010). Testing, accountability and the politics of education. *Educational Policy*, 24(2), 421-433.
- Ayers, J. B. (1988). Another Look at the concurrent and predictive validity of the national teacher examinations. *Journal of Educational Research*, 81(3), 133- 137.
- Ayers, J. B. & Qualls, G. S. (1979). Concurrent and predictive validity of the national teacher examinations. *Journal of Educational Research*, 73(2), 87- 91.
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Bahar, H. H. (2011). ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 168-181.
- Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı. A. Balcı, A. Nohutçu, K. Öztürk ve B. Coşkun (Ed.) içinde, Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar (ss. 115-133). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Ballou, D., & Podgursky, M. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence? *Teachers College Record*, 102(1), 5-27.
- Barton, M. L. (2008). A study of the response to accountability and standardized testing in a state university system: Predictive models, gatekeeping strategies, and intervention in teacher education. Unpublished Ed.D thesis. Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Baştürk, R. (2007a). Investigation of appointing teachers employed in the public education institutions in Turkey Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 33-40.
- Baştürk, R. (2007b). Kamu personel seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Baştürk, R. (2008). Fen ve teknoloji alanı öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı başarılarının yordanması. *İlköğretim Online*, 7(2), 323-332.
- Becker, J. W. (1975). Accountability: A new form of tease, In W. J. Gephart (Ed.), *Accountability: A state, a process or a product?* (pp.5-8). Bloomington, IA, Phi Delta Kappa.
- Browne, B. A. & Rankin, R. (1986). Predicting employment in education. The relative efficiency of national teacher examinations scores and student teacher ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), 191-197.
- Bush, T. (1994). Accountability in education. In T. Burgess (Ed.), *Accountability in schools* (pp.309-326). Harlow, Longman.

- Bümen, N. T., Ünver, G. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı derslerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (17), 41-62.
- Büyüköztürk, Ş., Altun, S. A. ve Eyidoğan, F. (2009) Eğitim Fakültesi mezunlarının niteliğine ilişkin bir durum çalışması içinde, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme çıkmazı ulusal sempozyumu (ss.156-176). Ankara, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yay.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 527-546.
- Cochran-Smith, M. (2006). Evidence, efficacy, and effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 3-5.
- Commission on No Child Left Behind. (2007). *Beyond NCLB: Fulfilling the promise to our nation's children*. Washington, DC: The Aspen Institute. [Available online at: <http://www.aucd.org/docs/Aspen%20Commission%20on%20NCLB.pdf>] Retrieved on December 16, 2012.
- Cross, L. H. (1985). Validation of the NTE tests for certification decisions. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 4(3), 7-10.
- Çelik, K. ve Kavak, Y (2009) Eğitim fakülteleri ve “KPSS- Öğretmenlik” sınavı sonuçları üzerine bir çalışma içinde, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme çıkmazı ulusal sempozyumu (ss. 131-155). Ankara, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yay.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüşleri. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çoban, B., Gündoğdu, C. ve Zirek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 244-255.
- Daniel, L. G. (1993). *Predicting teaching performance: A multivariate investigation*. Austin, TX: Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357029)
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), Article 1 [Available online at: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>] Retrieved on December 15, 2012.
- Darling-Hammond, L. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 120-138.
- Dawe, H. A. (1984). Teaching: A performing art. *Phi Delta Kappan*, 65(8), 548-552.
- Egan, P. J. & Ferre, V. (1989). Predicting performance on the national teacher examinations core battery. *Journal of Educational Research*, 82(4), 227-230.
- Eroçşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS, akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 479-486.
- Ergün, M (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 311-326.
- Fitz, J. (2003). The politics of accountability: A perspective from England and Wales. *Peabody Journal of Education*, 78(4), 230-241.
- Gage, N. L. (1984). What do we know about teaching effectiveness. *Phi Delta Kappan*. 66(2), 87-93.
- Guyton, E. & Farokhi, E. (1987). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 38(5), 37-42.
- Gül, S. K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 71-94.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. ( 2008) Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Haney, W., Fowler, C., Wheelock, A., Bebell, D. & Malec, N. (1999) Less truth than error? An independent study of the Massachusetts Teacher Tests. *Education Policy Analysis Archives*. 7, Article 4 [Available online at:

- <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/539/662> Retrieved on December 15, 2012.
- Haney, W, Madaus, G., & Kreitzer, A. (1987). Charms talismanic: Testing teachers for improvement of American education. *Review of Research in Education*, 14(1), 169-238.
- Hartmark, L. S. & Hines, E. R. (1986). Politics and policy in higher education: Reflections on the status of the field. In S. K. Gove & T. M. Stauffer (Eds.), *Policy controversies in higher education* (pp. 3-26). New York, Greenwood Press.
- Hirsch, E., Koppich, J. E., & Knapp, M. S. (2001). Revisiting what states are doing to improve the quality of teaching: An update on patterns and trends. Center for the Study of Teaching and Policy (CTP) Working Paper [W-01-1]. [Avaliable online at: <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/States-HKK-02-2001.pdf>] Retrieved on January 8, 2013.
- Holmes Group. (1995). *Tomorrow's schools of education: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED399220).
- Hyman, R. T. (1984) Testing for teacher competence: The law, and the implications. *Journal of Teacher Education*, 35(2), 14-18.
- Jones, J. W. (1982). The relationship between prospective teachers' scores on the American College Test and their National Teacher Examinations scores in selected groups of participants. Unpublished Ed.D thesis. East Texas State University, Commerce, TX.
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 451-470.
- Kablan, Z. ve Turan, H. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kullanılan kamu personeli seçme sınavı (KPSS) hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kantos, Z. E. (2010). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kennedy, M. (1999). The problem of evidence in teacher education. In R. A. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (pp.87-107). London, Falmer Press.
- Kılıçkaya, F. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüş ve önerileri. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kline, K. A. K. (1984). Relationship between scores on the American College Test (ACT) and grade-point averages in selected groups of prospective teachers and business majors. Unpublished Ed.D thesis, Texas A & M University, Commerce, TX.
- Koçak, E. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kösterelioğlu, İ., Kösterelioğlu, M. A. ve Kilmen, S. (2008). Kamu Personeli Seçme Sınavı puanları ile lisans diploma notu arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 151-160.
- Libman, Z. (2009). Teacher licensing examinations—True progress or an illusion? *Studies in Educational Evaluation*, 35(9), 7–15.
- Melnick, S. L. & Pullin, D. (2000). Can you take dictation? Prescribing teacher quality through testing. *Journal of Teacher Education*. 51(4), 262-275.
- Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., & Knowles, K. T. (Eds.) (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. National Research Council Committee on Assessment and Teacher Quality. Washington, DC: National Academy Press.
- Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J., & Olsen, R. J. (1991). *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- National Commission on Teaching & America's Future [NCTAF] (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Nichols, S.L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Odabaş, S. (2010). Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] (2012) Araştırma, yayın ve istatistikler. [Çevrim-içi: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-128/sureli-yayinlar.html>], Erişim tarihi: 03.12.2012.
- Özkan, R. ve Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesinde son sınıf öğrencilerinden mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Eğitim Fakültesi Örneği) TÜBAR. 30, 269-281.
- Özsarı, İ. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Palladino, J. (1980). The charade of testing teacher competency: Relevant criticism for the New York State Education Commissioner's Task Force on Teacher Education and Certification. Education Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 196901).
- Pigot-Irvine, E. (2000). Appraisal: The impact of increased control on the state of play. Journal of Educational Administration, 38(4), 331-349.
- Popham, W. J. (1999). Educational quality: Why standardized tests don't measure. Educational Leadership, 56(6), 8-15.
- Poulson, L. (1998). Accountability, teacher professionalism and education reform in England. Teacher Development, 2(3), 419-432.
- Rudner, L. M. (1987). Testing to improve the quality of our school teachers. Capital Ideas Newsletter. (ERIC Document Reproduction Service No. ED291674).
- Schlechty, P. & Vance, V. (1984). The quality/quantity issue in teacher training. Education Digest. 49, 30-33.
- Seeley, D. S. (1979). Reducing the confrontation over teacher accountability. Phi Delta Kappan, 61(4), 248-251.
- Sheffer, H. G. (1989). Teachers' perceptions of competency testing. Unpublished Ed.D. thesis, Temple University, Ambler, PA.
- Sibert, P. C. & Ayers, J. B. (1989). Relationships between scores from the ACT, PPST, NTE, ACT COMP, and GPA. Educational and Psychological Measurement, 49(4), 945-949.
- Steele, L. A. (1995). The relationship of test anxiety, reading ability, grade point average, and transfer status of elementary education majors and performance on communication skills and general knowledge subtests of the National Teacher Examinations. Unpublished Ed.D thesis, Delta State University, Cleveland, MS
- Strauss, R. P. & Sawyer, E. A. (1986). Some new evidence on teacher and school competencies. Economics of Education Review, 5(1), 41-48.
- Şahin, Ç. (2007). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile kamu personeli seçme sınavı (KPSS) eğitim bilimleri testleri arasındaki başarılar arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thomas B. Fordham Foundation. (2006). Fordham Report 2006: How well are states educating our neediest children? C. E. Finn, (Ed.) [Avaliable online at: [http://www.edexcellencemedia.net/publications/2006/200611\\_fordhamreport2006/TFR06FULLREPORT.PDF](http://www.edexcellencemedia.net/publications/2006/200611_fordhamreport2006/TFR06FULLREPORT.PDF)] Retrieved on December 18, 2012.
- Tosuntaş, Ş. B. ve Yüksel, S. (2012). Yükseköğretimde öğretim elemanlarının eğitsel yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. Higher Education Policy, 9(4), 309-324.
- Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(2), 953- 974.
- U.S. Department of Education [USDOE], (2006). No Child Left Behind Act of 2001. [Avaliable online at: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>]. Retrieved on December 19, 2012.
- Wilson, S. & Youngs, P. (2005). Research on accountability processes in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education Studying teacher education (pp.591-643). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Yeşil, R., Korkmaz, Ö. ve Kaya, S. (2009) Eğitim fakültesindeki akademik başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki başarı üzerinde etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(2), 149-160.

Zumwalt, K. & Craig, E. (2005). Teacher's characteristics: Research on the indicators of quality. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 157-260). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

### Extended Abstract

Because of the concepts such as democracy, valuing human life, and customer satisfaction, a new public administration approach was adopted after the 1980s. Administrators had been accountable to executives and public for the resources utilized and results obtained after this transformation (Balci, 2003; Gül, 2008). Administrators in the School of Education are also responsible for this kind of accountability. It has been argued that these administrators should be accountable for the results of centralized teacher placement exam and some practices have been seen in this context in the world.

Central examinations in teacher appointment are both supported and criticized by different authors. Supporters of these exams basically assert that since teacher qualifications are observable, definable, and measurable and if these exams are prepared according to the standards expected from quality teachers, only qualified students will be successful in these exams. Thus, qualified students will be teachers and the status of the teaching profession will increase. According to these authors, both teacher training institutions and teachers need to adapt and develop themselves through these tests (Gage, 1984; Libman, 2009; Sheffer, 1989). There are important research results supporting the ideas of these authors. These researches founded significant correlation between student's faculty grade average and ÖSS test scores and faculty grade average predicts centralized teacher placement exam test scores (Alexander, 1990; Andrews et al. 1980; Ayers, 1988; Ayers & Qualls, 1979; Browne & Rankin, 1986; Daniel, 1993; Egan & Ferre, 1989; Guyton & Farokhi, 1987; Jones, 1982; Kline, 1984; Sibert & Ayers, 1989; Steele, 1995).

Those writers opposing these exams criticize various aspects of these exams. These writers assert that centralized exams measure student teachers' knowledge of subject matter but they cannot measure teaching performance (Dawe, 1984; Cochran-Smith, 2001; Haney, Madaus & Kreitzer, 1987; Murnane et al, 1991; Popham, 1999; Rudner, 1987) and effective characteristics such as attachment to profession, enthusiasm, friendship and collaboration among colleagues (Palladino, 1980), and high score in the exam does not indicate a quality teacher (Cross, 1985; Hyman, 1984; Seeley, 1979; Schlechty & Vance, 1984). Thus, high score in the exam does not indicate the performance of teacher training programs (Cochran-Smith, 2001, 2006; Kennedy, 1999; Mitchell et al., 2001; Zumwalt & Craig, 2005). Additionally, some writers stressing the negative aspects of these test claim that teacher training institutions made curriculum comply with the content of the exam and reduced the range of course (Apple, 2001; Barton, 2008).

"Teacher Qualification Exam" was conducted between 1985- 1991 and "Public Personnel Selection Examination- KPSS" has been conducted since 2001 in Turkey. There have been studies about this issue and while some writers stated supporting opinions, others claimed the opposite since the beginning of KPSS in Turkey. Research on KPSS found that KPSS put psychological pressure, stress and anxiety on student teachers (Baştürk, 2007b; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Kablan ve Turan, 2006; Özsarı, 2008; Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007). On the other hand, the research on KPSS revealed that there is a significant correlation between KPSS score and undergraduate grade average (Baştürk, 2008; Büyüköztürk, Altun, Eyidoğan, 2009; Ercoşkun ve Nalçacı, 2009; Ergün, 2005; Kablan, 2010; Kösterelioğlu, Kösterelioğlu ve Kilmen, 2008; Şahin, 2007; Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2009).

This study examined the achievement levels of universities in Educational Science Test in KPSS and evaluated whether these results can be used in terms of accountability. For this reason, the first and last five universities were determined according to KPSS results and whether there is a correlation between the mean scores in the "University Entrance Examination" (ÖSS) and the mean scores that students obtained from the Test of Educational Sciences in KPSS or not was examined.

In this study, ÖSS base scores of teacher training programs (elementary teaching, social studies teaching, science teaching, elementary mathematics teaching, English teaching, secondary mathematics



teaching and Turkish and Turkish Literature teaching) and Educational Science Test mean scores in KPSS of the graduates of these programs were examined in 2010, 2011 and 2012. These data were obtained from Student Selection and Placement Center -ÖSYM. In this research, Pearson Moment Product Correlation Coefficient was used to determine the consistency between ÖSS base scores of universities and students mean scores of Educational Science Test in KPSS. According to the results of this study, the first five universities having the highest scores in Test of Educational Sciences in KPSS are those universities in Anatolia which accepts students with lower ÖSS scores than those universities in big cities and the last five universities receiving the lowest scores in Test of Educational Sciences in KPSS are those universities being located in East and South-East of Turkey and accepting students with the lowest ÖSS scores. Those big city universities accepting students with high ÖSS scores have usually average or just below average scores in KPSS. Moreover, there is a low level correlation between ÖSS scores and the mean scores of the Test of Educational Sciences in KPSS. This result indicates that those students graduating from the universities accepting students with high ÖSS scores cannot show the same success in the Test of Educational Sciences in KPSS. In addition, a negative correlation which is increasing each year has been determined in English teacher programs while a medium correlation has been found in social knowledge and mathematics teacher programs. Because of these results, the administrators of the universities accepting students with high scores should be kept accountable when considering the practices in other countries.

---

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information:**

- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 404-420.
- Yüksel, S. (2013). Evaluation of KPSS (Turkish national teacher examination) results as accountability in teacher education [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Special issue (1), 404-420.