

EĞİTİME BAKIŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ

ISSN: 1305-1202

Yıl: 16 / Sayı: 49 / Mayıs-Haziran-Temmuz-Ağustos 2020



PISA

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMSS

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

TALIS

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması

PIAAC

Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı

AHELO

Yükseköğretim Öğrenme Sonuçları Değerlendirmesi

PIRLS

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

ICCS

Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması

ICILS

Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Okuryazarlığı Çalışması

ULUSLARARASI DEĞERLENDİRME SINAVLARI ve EĞİTİM SİSTEMİMİZİN ÇIKTILARI

•Mustafa AYDIN/Eğitim Sisteminde Uluslararası Değerlendirmelerin Yeri•Zeliha KARAAĞAÇ CİNGÖZ/Uluslararası Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Nasıl Ele Almalıyız?•Yaşar YEŞİLYURT/Uluslararası Sınavların Eğitim Politikalarına ve Öğretim Programlarına Etkisi•Serkan YURDAKUL/Türkiye'nin PISA 2018 Performansı ve Eğitimde Eşitsizlik•Gürbüz OCAK/Mustafa Enes TEPE/PISA, TIMSS ve LGS Matematik Sorularının TIMSS 2015 Bilişsel Alanlarına Göre İncelenmesi•Mehmet OKUTAN/PISA ve Türk Eğitim Sisteminin Çıktıları Üzerine•Mustafa GÜÇLÜ/M. Çağatay ÖZDEMİR/Türkiye'de 1950 ve 1980 Yılları Arasında Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yaşanan Sorunlar: Eğitim Hareketleri Dergisinde Yayımlanan Makaleler Açısından Bir Değerlendirme•Esra MACAROĞLU AKGÜL/Otizm Sınıfı•Mehmet Zeki AYDIN/Öğrenme ve Öğretmede Güdüleme (Motivasyon)•Hüseyin ÖZDEMİR/Özlem ve Ölç Kavramları Bağlamında Mehmet Akif İNAN'ın Mescid-i Aksa Şiiri•Ertuğrul YAMAN/Bilinmeyen veya Az Bilinen Yönleriyle Mehmet Akif İNAN

EĞİTİMEBAKİŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ
ISSN: 1305-1202 Yıl: 16 / Mayıs-Haziran-Temmuz-Ağustos 2020

İÇİNDEKİLER

Eğitim Sisteminde Uluslararası Değerlendirmelerin Yeri Mustafa AYDIN	01
Uluslararası Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Nasıl Ele Almalıyız? Zeliha KARAAĞAÇ CİNGÖZ	11
Uluslararası Sınavların Eğitim Politikalarına ve Öğretim Programlarına Etkisi Yaşar YEŞİLYURT	21
Türkiye'nin PISA 2018 Performansı ve Eğitimde Eşitsizlik Serkan YURDAKUL	35
PISA, TIMSS ve LGS Matematik Sorularının TIMSS 2015 Bilişsel Alanlarına Göre İncelenmesi Gürbüz OCAK/Mustafa Enes TEPE	45
PISA ve Türk Eğitim Sisteminin Çıktıları Üzerine Mehmet OKUTAN	55
Türkiye'de 1950 ve 1980 Yılları Arasında Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yaşanan Sorunlar: Eğitim Hareketleri Dergisinde Yayımlanan Makaleler Açısından Bir Değerlendirme Mustafa GÜÇLÜ/M. Çağatay ÖZDEMİR	61
Otizm Sınıfı Esra MACAROĞLU AKGÜL	69
Öğrenme ve Öğretmede Güdüleme (Motivasyon) Mehmet Zeki AYDIN	75
Özlem ve Aç Kavramları Bağlamında Mehmet Akif İNAN'ın Mescid-i Aksa Şiiri Hüseyin ÖZDEMİR	85
Bilinmeyen veya Az Bilinen Yönleriyle Mehmet Âkif İNAN Ertuğrul YAMAN	95

Yayın türü
Yaygın süreli

Sahibi
Eğitim-Bir-Sen adına
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü
Şükrü KOLUKISA
Genel Başkan Yardımcısı

Editör
Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Grafik tasarımı
Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adedi
Hermes Ofset-30.09.2020-8.000 adet

İdare yeri
Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi
Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze
Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16
Altındağ/Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06
Bürocell : (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
Web adresi : www.ebs.org.tr
E-posta : ebs@ebs.org.tr

www.egitimebakis.org

EĞİTİMEBAKİŞ'in bu sayısı 8 bin adet basılmıştır.
Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı
il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Geçmiş Kritik Ederek Gelecek Perspektifini Yakalamalıyız

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Ölçme ve değerlendirme, eğitim faaliyetlerinin planlanmasına, programların hazırlanmasına, eğitim çıktılarının değerlendirilmesine imkân tanıyan, ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını sağlayan çok adımlı sistematik bir süreç; eğitim sistemlerine istikrar kazandıran, politikalar için yeni ufuklar açan önemli bir unsurdur.

Hızla küreselleşen, mesafeleri izafileştiren ve dijitalleşen dünyada fertlerin sahip olması gereken beceriler sürekli değişmekte eğitim sistemleri de kendini güncellemek durumunda kalmaktadır. Ülkeler de kendini geleceğe taşıyacak insanları yetiştirebilmek, rekabetçi bir dünya geride kalmamak için eğitim sisteminde sürekli tarama yapmaktadır. Bu minval üzere ülkeler kendi durumlarını mukayese edebilmek için uluslararası ölçme ve değerlendirme programlarına katılmakta, aldıkları mesafeyi görmek, geri kaldıkları noktaları fark etmek ve veriler ışığında eğitim sistemlerini değerlendirmeye çalışmaktadır.

Bugün dünyada birçok ölçme değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Ağırlıklı olarak Avrupa ülkelerinin tercih ettiği ancak zamanla farklı kıtalardan devletlerin katılımlarıyla sayıları artan uluslararası eğitim araştırmalarından dikkate değer olanlar şunlardır: PISA, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, 15 yaşındaki öğrenciler, OECD; TIMSS, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması, 4 ve 8. sınıf öğrencileri, IEA; TALIS, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması, ilkökul öğretmenleri, OECD; PIAAC, Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı, 16-65 yaş aralığındaki nüfus, OECD; AHELO, Yükseköğretim Öğrenme Sonuçları Değerlendirmesi, mezun üniversite öğrencileri, OECD; PIRLS, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi, 4'üncü sınıf öğrencileri, IEA; ICCS, Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması, 8'inci sınıf öğrencileri, IEA; ICILS, Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Okuryazarlığı Çalışması, 8'inci sınıf öğrencileri, IEA.

Bunlardan PISA ve TIMSS uygulamalarına Türkiye düzenli olarak katılmaktadır. PISA, 15 yaş grubu öğrencilerine üç yılda bir uygulanan, özellikle matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendirilen bir tarama araştırmasıdır. TIMSS, dört yılda bir ilkökul (dördüncü sınıf) ve ortaokul (sekizinci sınıf) öğrencilerine yapılan matematik ve fen alanına ilişkin bilişsel testler ve anketlerden oluşan bir araştırmadır. Bu süreçlerde eğitim alanında başarıya etki eden tüm unsurlar izlenmekte ve geniş bir veri havuzu meydana getirilmektedir.

Sınırların ve mesafelerin izafileştiği küresel dünyada, bilgi ve beceri birçok açıdan küresel bir standarda indirgenmiştir. Küresel realitenin sonucu olarak ortak ve asgari bilgi düzeyleri OECD tarafından uygulanan PISA ve TIMSS gibi öğrenci bilgi, beceri ve kapasitesini ölçme programlarını ihtiyaç hâline getirmiştir. PISA ve TIMSS sınavları, öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi beceri ve yetkinliklerini ölçmenin yanı sıra ülkelerin elde ettiği puanlara göre öğretim programlarını ve eğitim politikalarını gözden geçirmek açısından da belirleyici ve yol göstericidir. Bu sınav programlarının, hayata uyum bilgisini ne derece öğrenip ne kadar yeniden üretebildiğimizi ölçmeyi amaçlamaktadır. Buradaki eğitim göstergeleri eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirlemede önemli veriler içermektedir. Bu veriler üzerinden belirli referans noktalarına göre ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi daha isabetli yapılabilmektedir. Bütün bu sınav sonuçlarındaki sıramız bilgi seviyemize, beceri, anlama, kavrama, yorumlama, araştırma, çıkarım yeteneğimize, sonra eğitim çevremize, eğitim yöntemi ve iklimine kadar birçok açıdan ayna tutmaktadır.

Her ne kadar ölçme ve değerlendirmenin bir standardı olsa da nihayetinde farklı kimlik ve kültürlerimiz değişmez bir gerçektir. Bu verileri yorumlayarak, ortaya çıkan bütünsel tabloya bakarak küresel vasat üzerinden kendi ulusal eğitim standartlarımızı oluşturulabiliriz. Uluslararası ölçme sonuçları ülkelerin ileriye dönük kalkınma programlarında önemli bir veri olsa da bu program ve sonuçlar farklı duyarlılık, anlayış veya politikalarla yorumlanabilmektedir. Kültür, gelenek ve hayat tarzlarından kaynaklı olarak bu farklı yorum, anlayış ve uygulamalarda özellikle akademik ve müfredat odaklı olarak ulusal eğitim programlarının oluşması esas gelinmesi gereken noktadır. Hayatın her alanına direkt etki eden eğitimde başarılı olmak, sürekli izlemeye, analiz etmeye, değerlendirmeye, en doğrusunu düşünmeye, en iyisini tercih etmeye ve seçme yeteneğini geliştirmeye bağlıdır.

Dergimizin bu sayısında PISA ve TIMSS sınavlarını merkeze alarak uluslararası ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusuna değerleri akademisyenlerimizin ve öğretmenlerimizin ortaya koydukları perspektifle konuya genişlik, fikirleriyle tartışmaya zenginlik kazandırmak istedik. Yeni sayımızda buluşmak üzere...

Uluslararası Ölçme, Değerlendirme Uygulamaları ve Eğitim Sistemimiz

Ali YALÇIN
Genel Başkan

Ferdin, toplumun ve tüm insanlığın gelişimini, mutluluğunu ve refahını artırmak gibi mühim işlevleri olan eğitim, ülkelerin gelişmişlik seviyesinin önemli göstergelerindedir. Eğitim, doğrudan ya da dolaylı etkileriyle ulusal gelirin artmasının, toplumların insani gelişmişlik endeksinde üst sıralara çıkmasının pasaportu niteliğindedir. Bu çerçevede eğitim, eksikliği durumunda geri kalmışlığın nedenlerinden biri, yaygınlaştığı, güçlendiği oranda da az gelişmişlikten çıkışı sağlayacak faktörlerin başında gelir. Eğitim sistemlerinden beklenen, milletlerin en büyük zenginliği olan insan gücü kaynağını yüksek kalitede, yüksek standartlarda, çağın ihtiyaçlarıyla uyumlu olarak yetiştirmek ve toplumların geleceğe güvenle bakmalarını sağlamaktır.

1960'ın ilk yarısından itibaren bir ülkenin eğitim kalitesini ölçmenin alternatif bir aracı olarak uluslararası araştırmalardan yararlanma fikri dünyada genel kabul görmeye başlamıştır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurulu'sunun (IEA) 1964'te I. Uluslararası Matematik Çalışması (FIMS) ile başlayan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının son dönemdeki en önemli aktörü ve yürütücüsü Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'dür (OECD). Türkiye'nin kurucu üyeleri arasında yer aldığı 37 üyeye sahip bu uluslararası örgütün politik hedeflerinden birinin eğitimde kalitenin artırılması olduğu ve uluslararası eğitim araştırmalarını zengin bir veri kaynağı oluşturmak ve uluslararası mukayeselere imkân tanımak amacıyla gerçekleştirdiği ifade edilmektedir.

Bilimsel araştırmalara önem ve ağırlık veriyoruz

Eğitim-Bir-Sen olarak biz de eğitim çalışanlarının hak ve menfaatlerini korumak, mali ve sosyal haklarını geliştirmek için mücadele ederken, bilimsel araştırmalara da gereken önemi ve ağırlığı veriyoruz.

Öğretmenlik mesleğinin bir toplumun sürdürülmesindeki kritik rolü dolayısıyla bir eğitim sistem sisteminde ulusal ile uluslararası olan, geleneksel ile güncel/modern olan, maddi/teknik ile manevi olan arasında bir denge tutturmak son derece hayatidir. Bu nedenle, sendika olarak bir yandan manevi değerlerimize sahip çıkarken, diğer taraftan insanlığın ortak medeniyet mirasına da sahip çıktık, çıkıyoruz. Aynı şekilde hem kültürün aktarılmasını hem de modern/güncel derslerin ve teknolojinin öğretilmesini savunuyoruz. Benzer şekilde, öğrencilere ahlaki ve dinî değerlerin öğretilmesinin çabasını gösterdiğimiz gibi, okulda öğretilen bilgilerin öğrencilerin istihdam edilmesine katkıda bulunacak bilgi ve beceriler olmasını da savunuyoruz.

Eğitim emekçileri olarak bizler, çocuklarımızın kendi geçmişlerinden utanmalarını değil, öz güvenle geçmişlerine sahip çıkmalarını istiyoruz. Bunu yaparken, geçmişe körü körüne bir bağlılığı da savunmuyoruz. Sağlıklı bir nesil için gençlerin kendi değerlerine yabancılaşmaması ve aynı zamanda geçmişe takılıp kalmamaları gerektiğine inanıyoruz. Öğretmenin geleneksel toplumsal saygınlığını koruyup artırmamız için, mesleğimizin gerektirdiği sorumluluğun bilincinde olarak, dünyadaki gelişmeleri dikkate alarak kendimizi sürekli geliştirmeliyiz.

Yukarıda çerçevesi çizilen anlayışla bugüne kadar çok sayıda araştırma yaptık. Bu çalışmaların hemen hepsinde uluslararası eğilimleri yakından takip ettik ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel haklarını savunduk. Söz gelimi, "Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik" raporumuzda, Türkiye'deki öğretmenlerle Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne (OECD) üye diğer ülkelerdeki öğretmenlerin durumlarını karşılaştırdık. Böylece, öğretmenlerimizin iş yükünü, çalışma şartlarını, aldıkları ücretler ile hayat standartları açısından diğer ülkelerdeki meslektaşlarının durumunu nesnel veriler ışığında ortaya koyduk.

Eğitim politikalarında asıl söz sahiplerinin öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler olması gerektiğini düşünüyoruz. Bu çerçevede hak savunumuzu yaparken, Türkiye'deki öğretmenler ve okul müdürlerinin yetkileriyle diğer OECD ülkelerindeki öğretmenler ve okul müdürlerinin yetkilerini kıyaslıyoruz. Yayınladığımız birçok raporda vurgulandığı üzere, Türkiye'de aşırı ve oldukça katı bir merkezîyetçi anlayış vardır.

Eğitim-öğretim ve bilim hizmet kolunun yetkili sendikası ve sivil toplum örgütü olmanın yüklediği sorumluluğun bir sonucu olarak, hem ulusal hem de uluslararası verileri kullanarak eğitim sistemine ilişkin izleme ve değerlendirme raporları hazırlıyoruz. Bu çerçevede, 2016 yılından itibaren temel ve ortaöğretimi, 2017'den itibaren de yükseköğretimi kapsamlı bir şekilde inceleyen *Eğitime Bakış* ve *Yükseköğretime Bakış* raporlarını yıllık olarak yayınlamaya başladık. Veri temelli hazırlanan bu raporlar, eğitim sistemine dair bağımsız bir değerlendirme sunması açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmalarımızı sürdürürken, öğrenci başarısını izlemeye yönelik çalışmalara da özel bir önem veriyoruz. Zira Türkiye'nin en önemli sermayesinin genç nüfusu olduğunu düşünüyor ve gençlerimizin nitelikli bir eğitim almasını önemsiyoruz. Bu çerçevede, OECD ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) gibi kuruluşlar tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi çalışmaların eğitim sistemimizi izleme ve diğer eğitim sistemleriyle karşılaştırma açısından önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu çalışmalar sayesinde öğrenci başarısının yıllar içerisindeki seyri ile Türkiye'deki eğitim sisteminin başarılı ve başarısız olduğu alanların tespiti mümkündür.

Okullar/bölgeler arasındaki başarı ve kalite makası kapatılmalıdır

Türkiye'de coğrafi bölgeler arasında oluşan başarı farkını ve makas açıklığını PISA 2018 verileri bizlere sunmaktadır. Fen ve okuma becerileri alanlarında en düşük performansı gösteren öğrenciler Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde eğitimlerine devam etmektedir. Matematik alanında ise en düşük performansı gösteren öğrenciler sırasıyla Doğu Anadolu, Orta Anadolu (Doğu) ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde eğitimlerini sürdürmektedir. TIMSS'te de benzer sonuçlar alınmıştır. Eğitim sisteminde eşitlik ve kaliteyi geliştirmek için beşeri ve fiziki kaynaklar öncelikli olarak dezavantajlı bölgelerdeki okullara yönlendirilmeli, istihdamda güçlük çekilen bölgelerde daha tecrübeli öğretmenlerin gönüllülük esasına göre istihdam edilmesine önem verilmelidir.

Eğitime yapılan yatırımların dönütü yıllar sonra alınabilmektedir

Eğitim alanında yapılan reform ve yatırımların dönütü birkaç yılda değil, on yıllar sonra alınabilmektedir. Eğitim sistemimizde, son yıllarda hem nicel hem de nitel manada önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Sınıf mevcudu ortalamalarının ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azalması, eğitime ayrılan kamu kaynağının artırılması, okulların fiziki altyapı ve teknolojik kapasitelerinin

geliştirilmesi bunların başında gelmektedir. Bu olumlu gelişmeleri OECD raporları da doğrulamaktadır. Türkiye, Brezilya ve Polonya ile birlikte son dönemde öğrenci başına yapılan yıllık harcama miktarında en fazla artış sağlayan ülkeler arasında yer almıştır. Bunun doğal sonucu da özellikle PISA ve TIMSS uygulamalarından alınan neticelerin, bazı istisnalar dışında sürekli iyileşme ve yükselme yönünde olmasıdır. Türkiye'nin eğitimde çok büyük ve çözülemeyecek sorunları yoktur. Eğitim meseleleri net ve aşılabilir düzeydedir. Eğitim sisteminin mevcut sorunlarını çözebilecek yeterlilikte ve nitelikte liyakatli insan kaynağımızın olduğu da bilinmelidir.

Eşitsizliklerin giderilmesi için yeni politikalar geliştirilmelidir

Eğitim sistemlerinin performansı söz konusu olduğunda tek bir değişken üzerinden yol alınmaz. Eğitim, sadece okullarda gerçekleşen bir faaliyet değildir, işleyişi itibarıyla çok sayıda değişkeni barındıran sofistike bir alandır. Eğitimde uluslararası mukayeseye imkân veren izleme ve değerlendirme amaçlı araştırmaların sağlıklı ölçme yapamadığı, eğitimin ne olduğu ve ne olması gerektiğiyle ilgili kolektif tasavvurun kısıtlandığı, ortaya çıkan sonuçların çoğunlukla tek bir değişkenle ilişkilendirilmesi yüzünden eğitimde hedef sapmasına yol açtığı, bu tür araştırmalara gereğinden fazla anlam yüklenmemesi, sonuçlar üzerinden tüm sistemin mahkûm edilmemesi, yersiz çıkarsamalarda bulunulmaması gerektiği; küresel düzeyde yapılan bu tür araştırmaların sınırlılıklar barındırdığı, bu yüzden farklı bakış açıları geliştirmenin şart olduğu; değerlendirmeye alınan ülkenin sosyo-ekonomik statüsü, insani gelişmişlik düzeyi ve evdeki eğitim kaynaklarının (internete erişim, evdeki kitap sayısı, öğrencinin kendi odasının olması, ebeveyninin eğitim düzeyi vb.) bağlam etkisinin göz önünde bulundurulmamasının hakkaniyetle bağdaşmadığı yönünde itirazlar ve tartışmalar mevcuttur.

Uluslararası çalışmaların sonuçlarını ulusal sınav ve değerlendirme sonuçlarıyla birlikte değerlendirmek daha sağlıklı yorumların yapılmasına imkân sağlamaktadır. Söz gelimi, herhangi bir uluslararası sınavda keskin bir düşüşü veya yükselişi doğru yorumlamak için ilgili yıllar arasında elde edilen ulusal veri ve değerlendirmeler ihmal edilmemelidir.

Uluslararası ve ulusal çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde şurası açıktır ki, Türkiye'de kaliteli eğitimin dağılımına ilişkin ciddi bir sorun vardır. Mevcut eğitim sistemindeki eşitsizliklerin azaltılması, verimliliğin ve kalitenin artırılması için tedbirler alınmalı, yeni politikalar geliştirilmelidir.

Eğitim Sisteminde Uluslararası Değerlendirmelerin Yeri

Mustafa AYDIN*

Giriş

Eğitime ilişkin değerlendirmeler ve karşılaştırmalar öteden beri dikkat çekici bir husus olmuştur. Özellikle de son yıllarda uluslararası düzeyde yapılan geniş ölçekli değerlendirme çalışmalarının daha da popülerlik kazandığını görmekteyiz. Çok da şaşırtıcı olmayan bu durum bahsi geçen uygulamaların eğitime ilişkin kritik düzenlemelerin yapılmasında belirleyici bir unsur olarak görülmesi ihtimalinden kaynaklanmaktadır. Her geçen gün yaşanan yeni gelişmelerle eğitim sistemleri birtakım zorluklarla karşı karşıya kalmakta ve yeni düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmede geleceğe uygun bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminde niteliği artırmanın doğru bir yol olacağı konusunda hem uzmanlar hem de araştırmacılar fikir birliğine ulaşmış görünmektedirler. Ancak ne var ki bu durum çocukluk döneminden başlayıp ileriki yaşları da içine alan pek çok geniş ölçekli değerlendirme (Baby PISA, PIAAC vb.) için de zemin hazırlamış görünmektedir.

Uluslararası Değerlendirmeler

Uluslararası değerlendirmeler ya da uzun ifadesi ile uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler (ILSA) "belirli bir alana özgü bilgi, beceri

veya davranışları inceleyen geniş ölçekteki tarama çalışmaları" (Kirsch vd., 2013) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim özelinde ise "öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek adına eğitim öğretme yönelik farklı ülkelerden bilgiler toplamak" (Mislevy, 1995) anlamını taşımaktadır. Bu uygulamalar çoğunlukla belirlenen ortak bir çerçeve doğrultusunda toplumlara ilişkin betimlemeler yapmakta ve sonuçlara ilişkin karşılaştırmayı mümkün kılan verileri muhataplara sunmaktadır. Yaklaşık 60 yılı aşkın bir süredir uygulanagelen bu uygulamaların amaçları; (1) *Elde edilen başarıları ülkelere ve konulara göre karşılaştırmak*, (2) *başarılarla etki eden önemli faktörlere ilişkin uygulanan politikaların bir ülkeden diğerine transferini sağlamak* (3) *başarıyı artırmak için ülke içi öncelikli harcamaların yeniden değerlendirmek* olarak özetlenebilir (Theisen, Achola ve Boakari , 1983).

Belirli bir alan veya beceriye ilişkin yapılan geniş ölçekli değerlendirmelerin uygulanmasında işleyen bir sistematığın varlığından bahsetmek mümkündür. Kirsch ve arkadaşları (2013) mevcut geniş ölçekli uygulamalarda takip edilen bu sistematığı adımlı bir döngü ile ifade eder. Aşağıdaki şekilde bu döngüye yer verilmiştir.

*] Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye, maydinselcuk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8414-0008

Şekil 1. Geniş ölçekli değerlendirme döngüsü

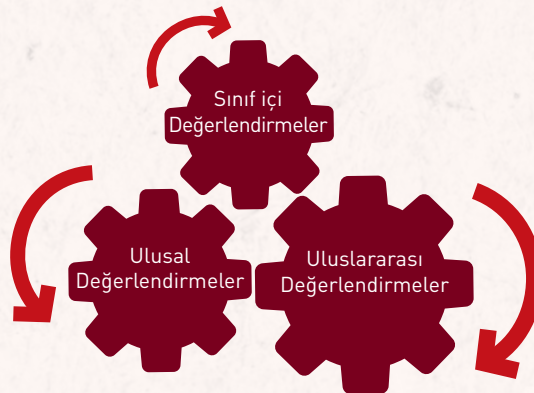


Belirtilen döngünün, ilk adımında yer alan “politika belirleyici sorular” farklı nitelikteki geniş ölçekli uygulamaların çıkış noktası olarak görülür. Bu aşama aynı zamanda ikinci adımda yer alan “değerlendirme çerçevesini” de şekillendirmektedir. Belirlenen bu çerçeve dâhilinde ilgili uygulama alanında alt alan/düzeyler belirlenerek ölçme araçları geliştirilir. Sonrasında ise geniş ölçekli değerlendirmeler için belirtilen çerçevede uygulamanın işe koşulması yoluna gidilir. Son olarak belirlenen **uygulama çerçevesi doğrultusunda** “verilerin analiz edilmesi” ve “yorumlama işlemleri” gerçekleştirilir. Farklı kuruluşlarca yürütülen geniş ölçekli değerlendirme verileri, eğitim araştırmacılarının politika geliştirebilmeleri için önemli birer kaynak olarak görülmektedir.

Uluslararası değerlendirmelerin amaçları ve uygulanması dikkate alındığında bu değerlendirme türünün sınıf içi değerlendirmelerin ötesinde amaçları olduğu anlaşılmaktadır. Ancak

eğitim bütün bir sistem olarak düşünüldüğünde yapılan her değerlendirmenin sistemde birbirinden ayrı ancak birbiri ile etkileşimli ilişkileri olduğu da açıktır. Her ne kadar uluslararası değerlendirmelerin farklı çerçevelerle belirlenmeleri birtakım değerlendirme kriterleri bulunsada bu kriterlere ulaşılması her bir ülkenin öğretmenleri, kültürel yapısı veya okul özellikleri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. İlgili kriterlerin geniş ölçekte gözden geçirilmesi yapılacak iç (ulusal, sınıf içi) değerlendirmelerle de mümkündür. Dolayısıyla gerek uluslararası geniş ölçekli değerlendirmelerden sınıf içi değerlendirmelere gerekse de sınıf içi değerlendirmelerden geniş ölçekli değerlendirmelere karşılıklı yansımalar görülebilir. Bu itibarla eğitim sistemi tüm bu değerlendirmelere ait uygulama ve politikaların yansımalarını taşır. Eğitime ilişkin farklı düzeyde yapılan değerlendirmelerin birbirini etkilemesi bu sayede sistemin yön tayin etmesi söz konusudur.

Şekil 2. Yapıldığı düzeye göre eğitimde değerlendirme çerçeveleri (Aydın, 2015)





Eğitim sistemine ilişkin yapılan değerlendirmeler incelendiğinde; en temelde sınıflarda yapılan sınıf içi değerlendirmeler, sonrasında okulların kendi öğrencilerine ilişkin öğrenme düzeylerini belirlemeye dönük sınavları gelmektedir. İlgili sınavların bir kısmının ulusal/uluslararası kuruluşlarca yapıldığı da görülmektedir (CITO vb.). Bu sınavlar ilgili okulun kalite düzeyini gösteren bir araç olarak da kullanılmaktadır. Ulusal değerlendirmeler ise eğitim sistemine ilişkin ikinci en önemli değerlendirme çıktılarını sağlamaktadır. Ulusal düzeyde yapılan değerlendirmeleri yapılan sistem odaklı değerlendirmeler (ÖBBS, NAEP, NAPLAN vb.) ve (LGS, YKS vb.) olarak ikiye ayırmak mümkündür. Sistem odaklı değerlendirmelerin daha çok eğitimi izleme amacıyla yapıldığını, öğrenci odaklı ulusal değerlendirmelerin ise sertifika kazanımı veya bir üst kademeye üst kademeye geçişte ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim sistemine ilişkin değerlendirmelerde öğrenci odaklı sınavlar, -geri bildirim öğrenciler açısından okul içi veya ulusal değerlendirmeler kadar hızlı etkili olmayan ancak bir ülke eğitim sistemi açısından en üst düzeyde geri bildirim sağlayan- uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler önemli bir yer tutmaktadır. Bu uygulamalar (PISA, TIMSS vb.) da kendi çerçevelerinde belirtildiği üzere sistem odaklı değerlendirmeler olarak değerlendirme sistemi içerisinde yer almaktadır.

Uluslararası Değerlendirmelerin Yapısı

Günümüzdeki anlamı ile uluslararası değerlendirmelerin tarihi Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 1958 yılında okullar ve ülkelerden sistematik veri toplamaya karar verdikleri toplantıya dayanmaktadır. Uzmanların "doğal ortamda bir uygulama" (Foshay, 1962) olarak gördükleri bu uygulama şimdilerde adını TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sınavları ile çokça duyduğumuz "Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu" (IEA) tarafından 1959-1962 yılları arasında gerçekleştirilir (Simon, Erçikan ve Rousseau, 2012). Bu ilk uygulama 12 ülkeden 13 yaş öğrencileri ile beş farklı alanı kapsayan bir sınav çerçevesi dahilinde gerçekleştirilir. Matematik, Fen, Edebiyat, Yabancı dil ve Vatandaşlık alanında başlayan değerlendirmeler 1990'larda 20 kadar ülke ile şimdilerde 70'e yakın ülkenin katıldığı bir büyüklüğe ulaşmış görünmektedir. Bu ülkelerin yoğun katılım sağladığı, Matematik, Fen ve Okuduğunu anlama alanlarının değerlendirildiği TIMSS ve PIRLS uygulamaları oldukça popülerdir. Bu uygulamalarla daha çok müfredat temelli olup; **(a) Hedeflenen program** (müfredat ve uygulanan politikalara ilişkin özellikler) **(b) Uygulanan**

program (Okul, öğretmen ve sınıf özellikleri) **(c) Gerçekleşen program** (öğrencilerin başarı ve tutumları) arası ilişkileri betimlemeye çalışır.

Eğitime ilişkin ekonomik harcamaların ön plana çıktığı 2000'lerin başında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) de geniş ölçekli değerlendirme alanında bir çerçeve oluşturmuştur. Daha çok **"okuryazarlık"** kavramının temele alındığı PISA adı verilen (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) uygulama ile her 3 yılda bir Matematik Okuryazarlığı, Fen Okuryazarlığı ve Okuduğunu Anlama alanlarında değerlendirmelerin yürütüldüğünü görmekteyiz. 2000 yılındaki ilk uygulamaya 29'u OECD üyesi toplamda 43 ülke katılmışken şimdilerde 80'a yakın ülkenin/eğitim sisteminin katıldığı dünya ekonomisinin %90'larını temsil eden bir büyüklüğe ulaşmıştır.

Eğitime ilişkin ekonomik harcamaların ön plana çıktığı 2000'lerin başında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) de geniş ölçekli değerlendirme alanında bir çerçeve oluşturmuştur.

TIMSS ve PISA uygulamalarında yukarıda anlatıldığı gibi kendine has değerlendirme çerçeveleri ve işleyiş söz konusudur. TIMSS uygulaması öğrencilerin Matematik ve Fen Eğilimlerini 4 ve 8. sınıf düzeyinde ele alırken PISA uygulamasında 15 yaş grubuna giren bireylere ilişkin okuryazarlık değerlendirmesi ile ön plana çıkar. Türkiye olarak TIMSS uygulamasına 1999 yılından itibaren, PISA uygulamasına da 2003'ten bu yana katılmaktayız. Her iki uygulamada da ülke olarak kısmen başarısı artan bir profil ortaya koymakla birlikte alınan puanların halen ortalamanın altında seyrediyor olduğu görülmektedir. (Bu çalışmada sıralama puanları üzerinden bir tartışmaya yer verilmemiştir.)

Uluslararası değerlendirmelerde ülkelerin sıralamadaki yerlerine ilişkin karşılaştırmalar hep dikkat çekici bulunur. Ne var ki bu uygulamalarda asıl dikkatle incelenmesi gereken öğrencilerin neleri yaptığını gösteren **"yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar"** olmalıdır. Çünkü bu uygulamaların asıl amacı sistemin iyileştirilebilmesi adına yapılacak düzenlemeler için yol gösterici olmasıdır. Örneğin hem PISA hem de TIMSS uygulamalarında düşük ve alt düzeylerde yer alan öğrencilerin çokluğu o ülkedeki öğrencilerin ciddi bir kısmının ancak temel yeterlikleri kazanabildiğini göstermektedir. Pek çok ülke açısından farklı bağlamları olan bu değerlendirmelerde yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçların -uygulamalar ayrı da olsa- hatırı sayılır oranda örtüşmesi dikkat çekicidir. Bu bakımdan ilgili değerlendirmelere katılmanın bir sonucu olarak ülkelerin eğitime ilişkin düzenlemelerde bu sonuçları dikkate almış olması rasyonel bir seçenek olarak görünmektedir.

Uluslararası Değerlendirmelerin Gücü

Ritzen (2013) şeffaflığın toplumsal anlamda dönüşümü gerçekleştirmek için yasal zeminleri hazırlayan belirleyici bir unsur olduğunu ifade eder. Özellikle de eğitime ilişkin geniş ölçekli değerlendirmelerin sonuçlarına ilişkin şeffaflığına değişimin aracısı, yeni bir unsur olarak kabul edildiğini ifade eder. Uluslararası değerlendirmelerin gücü en temelde bu şeffaflığa katkı sağlamasından gelmektedir. Bir başka önemli etken ise sıralamaya olan ilgisizden kaynaklanmaktadır. İnsan olarak karmaşık durumlardansa bir şeyin göstergesi olarak kolayca anlaşılacak sıralamaları, ileride-geride/önde-arkada gibi betimlemeleri daha anlamlı buluruz. Karşılaştırmaların çokça yapılabilir olması yapılan değerlendirmelerin hem sonuçlarının tartışılmasına hem de ilgi ile takip edilmesine katkı sağlamaktadır.



Uluslararası değerlendirmelere ilişkin sonuçlarda, bir bakıma ülkelere ve sistemlere dönük bir "ifşa edilme" (naming and shaming) söz konusudur. Bu tip bir ifşa edilme okulları uygulamaları yöntemlerle ilgili gözden geçirmeye itebileceği gibi okulların muhatapları olan öğrenci ve velilerin de dikkatini çekecektir. Benzer şekilde eğitimle ilgili bölgesel ya da ulusal yetkililerin de bu durumun takipçisi olmalarını sağlayacaktır.

Uluslararası geniş ölçekli değerlendirmelere ilişkin sonuçların farklı ülkelerde gündeme yansımalarının farklı olduğu görülmüştür. Bunun bir örneği PISA 2000 uygulamalarının sonuçları ile birlikte Almanya'da yaşanır. Her ne kadar Almanya için (Lehmann, 2011) 1996-97'deki Matematik ve Fen alanlarındaki TIMSS sonuçları "TIMSS şoku" şeklinde tanımlanan bir dönüm noktası olarak sayılsa da asıl dönüm noktasının PISA 2000 sonuçları olduğunu söylemek mümkündür. Uzun süre gündemde kalan sonuçlar için bir süre mecliste de kapalı oturumlar yapılır. Alınan kötü sonuçlar "PISA şoku" şeklinde isimlendirilerek Alman eğitim literatüründe önemli bir yer edinmiştir. Öyle ki PISA sonrası anlamına gelen (PS) bir kullanımın olduğu da görülür (Aydın, 2016).

Yaygın bir değerlendirme olan PISA sonuçlarının, uygulamaya katılan ülkelerin eğitim politikalarına etkisini araştıran Ritzen (2013) 2000-2006 uygulamasına katılan ülkelerin sınav sonuçları doğrultusunda politika geliştirme düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu ifade eder. Katılımcı ülkeleri PISA sonuçları doğrultusunda düşük, orta ve yüksek seviyede politika geliştiren ülkeler şeklinde sıralar. Bu sonuçlar arasında Türkiye'nin de yer aldığı düşük düzeyde politika üreten ülkeler grubunda, PISA başarısı düşük ülkelerin yanında Hollanda ve İngiltere gibi nispeten yüksek puana sahip ülkelerin de yer aldığı görülmüştür. Orta düzeyde politika geliştiren ülkeler ele alındığında ise bu ülkelerin çoğunluğunun ortalamadan üzerinde puan ortalamasına sahip ülkeler olduğu, hatta ilk sıralardaki ülkelerin bir kısmının da yer aldığı görülür. PISA sonuçlarına göre politika belirleme düzeyi yüksek olan ülkeler incelendiğinde ülke puanları oldukça yüksek olan Japonya ve Makao-Çin gibi ülkelerin yanında Kırgızistan ve Tayland gibi düşük puana sahip ülkelerin de bu listede yer aldığı görülür. Araştırmada bu durum ülkelerin uluslararası karşılaştırmalara olan yüksek ilgileri

ile açıklanmıştır. Ayrıca bazı ülkelerin ortalama puanlara erişmekten, bazı ülkelerin ortalamaya yakın başarı göstermiş ülkeler arasında olmanın memnun olması, bir kısmının ise en iyi ülkeler arasında olmak gibi bir arzusunun olması politika üretme konusunda istek düzeylerini de farklılaştırmış görünmektedir.

PISA bulgularına dayalı olarak Güney Kore öğrencilerin puanlarında görülen cinsiyet etkisini, Danimarka ve Almanya göçmen öğrencilerin düşük başarı göstermelerini ve Polonya yaşça büyük öğrencilerin daha yüksek puana sahip olmasını (Breakspear, 2012,2014) ve Güney Kore eğitimde 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan yetenekleri daha az stresli ve daha fazla destekleyici şekilde sunabilmeyi (Zhao ve Wang, 2018) politika gündemine taşımıştır.

İngiltere'nin PISA 2012 değerlendirmesi sonuçları ise ülkede bir durağanlık ve düşüş olarak görülmüş sonuçlar ise bir uyandırma çağrısı olarak görülmüştür. Aynı yılki uygulamaya ilişkin değerlendirme İsveç için de bir düşüş olarak adlandırılmıştır (Lüpke-Narberhaus, 2013). Almanya'nın ise PISA 2012 sonuçlarındaki yükselişi "şok atlatılmış görünüyor" şeklinde ana akım medyada yer almıştır (Bittlingmayer vd., 2016). PISA değerlendirmelerine ilişkin ülkelerarası sıralamaya dayalı kıyaslamalar kadar ülkeler içi sonuçlar da bir dizi politik düzenlemeleri/tepkileri beraberinde getirmiştir. PISA bulgularına dayalı olarak Güney Kore öğrencilerin puanlarında görülen cinsiyet etkisini, Danimarka ve Almanya göçmen öğrencilerin düşük başarı göstermelerini ve Polonya yaşça büyük öğrencilerin daha yüksek puana sahip olmasını (Breakspear,

2012,2014) ve Güney Kore eğitimde 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan yetenekleri daha az stresli ve daha fazla destekleyici şekilde sunabilmeyi (Zhao ve Wang, 2018) politika gündemine taşımıştır. Bu ve benzeri sorunları ele almak için pek çok ülke ulusal düzeyde reform hareketleri geliştirmek için tepkide bulunmuşlardır.

Fischman ve arkadaşları ise (2019) hükümetlerin bir kısmının bu değerlendirmelerden alınan sonuçları, sonrasında bazı politika adımlarını atmak için bir diğer kısmının ise daha önceden uygulamaya koydukları reformları haklı çıkarmak/hızlandırmak için kullandıklarını ifade eder. Bu nedenle de eğitim reformları ile bu değerlendirmelere katılım arasındaki nedensellik ilişkinin halen karanlık olduğunu vurgulamaktadır. Şu var ki her iki durumda da reform adımlarının belirli oranda meşru hale getirilmesi söz konusudur. Bu durum reformların dikkatli takipçileri açısından bir dayanak noktası görülebilmekten ötürü her koşulda dikkate değer sayılabilir.

Madalyonun Diğer Yüzü

Geniş ölçekli uluslararası değerlendirmeler çoğunlukla bazı yanlış kabulleri de beraberinde getirmektedir. Öncelikle geniş ölçekli değerlendirmelerin asıl yapmak istedikleri ile çoğunlukla ün kazanmadıklarını görmekteyiz. Örneğin PISA değerlendirmelerin asıl amacı 15 yaş grubu öğrencilerinin matematik, fen ve okuma alanlarındaki becerilerini ortaya koymak şeklinde özetlenirken, sonuçlar çoğunlukla ülkeleri birbirine kıyaslama aracı olmaya indirgenerek/genellenerek ölçmek istenen kapsamın yanlış izah edilmesi söz konusudur.

Yapılan değerlendirmelerde bireylerin ölçülen özelliklerinin (uygulama çerçevesinin) dışında öğrenci özelliklerinin (IQ, Yaratıcılık, toplumsal yeterlikler vb.) ölçüldüğünü düşünmek ya da bu şekilde bir yoruma gitmek de bir başka hatalı genelleme olacaktır (Yuan ve Zhao, 2019). Bu değerlendirmelerde başarılı performans, aynı



test koşulları altında, önceden belirlenmiş (veya eşdeğer) cevaplara sahip problemlerin tamamlanması ile değerlendirilir. Böylesi bir değerlendirmenin öğrencilerin yaratıcılık becerisini ya da bireyselleştirilmiş bir öğrenme tecrübelerini değerlendirmesi beklenemez. Öğrencilerin bu cevaplara nasıl ulaştığı tipik olarak bu uygulamalarda değerlendirilmez. Özellikle öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerinin bilinmediği/ölçülenmediği bu koşullarda öğrencileri tanımlayan "A ülkesi öğrencileri daha inovatif, üretken özelliklere sahiptir" şeklindeki bir yorum da gerçekçi olmayacaktır.

Günümüzde yaşanan değişmelerin baş dönürücü hızı eleştirel düşünme, iletişim, girişimcilik gibi becerilerin durağan bir tanımının olmadığını da kabul ettirmiş görünmekte. Aynı zamanda bu becerilerin ülkelere göre davranış göstergelerinde/tanımlarında farklılıklar olması da mümkündür. Buradan hareketle tek bir bağlamdan (PISA, TIMSS vb.) ancak iyi tanımlanmış, kararlı niteliklerin gözlemlenmesi mümkündür.

Benzer şekilde bireylerin ilgi, yetenek vb. özellikleri farklı pek çok kişisel niteliklerin bir kombinasyonu olduğu bu nedenle de ilgili özelliklerin -örneğin matematik okuryazarlığına ilişkin bir değerlendirmede- sadece bazı yönlerini bu değerlendirmelerle kavrayabileceğimizi unutmamak gerektir.

Uluslararası değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara ilişkin yargılarda-giriş bölümünde de dikkate sunulan-"değerlendirmenin kendi çerçevesinde" ele alınması yukarıda sayılan durumlar açısından oldukça önem arz etmektedir. Ancak geniş ölçekli değerlendirmelerin giderek artan gücü, sıralama ve karşılaştırmaların çekişliliği pek çok kez üstün gelmiş araştırmacılar hatta politika yapıcılar da bu kısaca kısmen yakanmış görünmektedirler. Özellikle bu uygulamaların kendi çizdikleri kapsamlar/çerçeveyle sınırlı olduğu, ölçtükleri her özelliğin aşırı önemli sayılarak seri bir politika üretim aracı olarak görülmemesi gerektiği unutulmamalıdır.

Uluslararası Değerlendirmeler- Ulusal Geniş Ölçekli Değerlendirmeler

Her Şeyden önce g¼n¼m¼zde veriye dayalı politika üretmenin önemli olduğunu bu nedenle oldukça güvenilir veri kaynaklarından biri olan uluslararası değerlendirmelerin eğitime ilişkin çıktılarının yakından takip edilmesi yerinde olacaktır. Ancak eğitim sistemine ilişkin önemli verileri olan diğer düzeylerdeki çıktıların da en az uluslararası değerlendirmeler kadar önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu noktada uluslararası değerlendirmeleri kısmen daha önemli yapan Şeyin standart bir karşılaştırma aracı hüviyetine b¼r¼nm¼Ő olmasıdır. Eğitim sistemine ilişkin sınıf-içi değerlendirmelerin, okullara ilişkin değerlendirmelerin de benzer ciddiyette ele alınması içe kritik bakış için gayet yerinde olacaktır. Çünkü bu düzeylerin her yıl eğitim sistemine sağladığı g¼ncel ve ciddi çıktılar söz konusudur. Bu verilerin izlemi ise ancak standart bir yapıda olması kolay ve anlaşılabilir olabilir. Ayrıca uluslararası değerlendirmeler için geçmesi beklenen belirli bir süreye (PISA 3 yıl, TIMSS 4 yıl, ICILS 5 yıl vb.) kıyasla içe-değerlendirmelere ilişkin çıktıların sürekliliği ve erişiminin kolaylığı da bir üst¼nl¼k olarak göz ardı edilmemelidir.

Eğitim sistemine ilişkin sınıf-içi değerlendirmelerin, okullara ilişkin değerlendirmelerin de benzer ciddiyette ele alınması içe kritik bakış için gayet yerinde olacaktır. Çünkü bu düzeylerin her yıl eğitim sistemine sağladığı g¼ncel ve ciddi çıktılar söz konusudur. Bu verilerin izlemi ise ancak standart bir yapıda olması kolay ve anlaşılabilir olabilir.

Geniş ölçekli değerlendirmeler tanımı ulusal düzeyde de eğitim sisteminde kullanılabilecek bir değerlendirmeyi ifade eder. Her yıl yapılan kademeler arası sınavlara ilişkin değerlendirmelerde belirli alanlarda çok az yanıtlanan sorular gündeme gelmekte ve sistemin başarısına ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Tam olarak ¼lkemizde bu kabul yerleşme de g¼n¼m¼z değerlendirmelerinde, üniversite giriş sınavlarında yanıtlanan soruların kişilerin üniversiteye hazır olduğunun göstergesi olarak yorumlanması gibi bir durum söz konusudur (Conley ve McGaughy, 2012). Bu nedenle de bireyleri sıralamak amacıyla yaptığımız geniş ölçekli bu değerlendirmelerin sistem odaklı bir değerlendirmeden daha ziyade bireyleri sıralayan bir değerlendirme yapısına sahip olduğu açıktır. Öte yandan ortak bir madde seti kullanılmamasından dolayı sınavların geçen yıllara göre kolay/zor olduğu tartışmaları da çok gerçekçi olmamaktadır. Bu ve benzeri nedenlerle de ilgili değerlendirmelerde bireylerin gösterdiği performansın doğrudan sistemin başarısı/başarısızlığı şeklinde yorumlamak pek mümkün görünmemektedir.

Farklı pek çok bağlamda [IELS (Uluslararası Erken Öğrenme ve Refah Araştırması), ICILS (Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı) vb.] ve pek çok farklı ortamlarda (tablet, bilgisayar vb.) eğitime ilişkin izlemelerin ¼lkelerarası bir düzeyde aratarak yür¼t¼ld¼đ¼ g¼n¼m¼zde ¼lkelerin eğitim sistemlerine ilişkin kendi çerçeveleri ile ulusal geniş ölçeklendirmeleri de gerçekleştirdiği (NAEP, NAPLAN vb.) bilinmektedir. Bu itibarla uluslararası değerlendirmelerin sisteme ilişkin verdiği çıktıları dikkatle takip ederken ulusal anlamda öğrencileri sıralama kaygısı g¼den değerlendirmeler dışında geçmişte yapılan ÖBBS (Öğrenci Başarıları Belirleme Sınavı) benzeri ulusal anlamda geniş ölçekli değerlendirmelere tabi tutmak yerinde olacaktır. Böylesi bir değerlendirmenin öğrencileri temsil eden bir örnekleme mevcut müfredatlara iliş-



kin öğrenme çıktılarını izlemesi de mümkündür. Ayrıca bu tip bir değerlendirme geliştirilecek yeni müfredat çalışmaları için de ulusal anlamda ihtiyaçların belirlenmesine katkısı büyük sağlayacaktır. Ulusal kapsamda elde edilen bu bulguların da uluslararası değerlendirme bulguları ile birlikte ele alınması eğitim sistemlerine ilişkin güçlü ve gerçekçi politika uygulamalarını beraberinde getirmesi beklenir.

Sonuç olarak eğitime ilişkin değerlendirmelerin birbirinden bağımsız olmadığı, ancak standart biçimde yürütülen farklı düzeydeki (sınıf-içi, ulusal, uluslararası) sonuçların karşılaştırılabilir özellikleri taşıdığı unutulmamalıdır. Bu nedenle hem ulusal hem de uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeleri bağlamından çıkarmadan işlevsel reform adımları için sağlıklı bir biçimde gündemde tutmalıyız.

Kaynakça

- Aydın, M. (2015) Öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin TIMSS matematik başarısına etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Aydın, M. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirmeleri bize ne söyler? İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), Eğitim Bilimlerinden Yansımalar, (ss.213-226). Çizgi Kitabevi
- Bittlingmayer, U. H., Boutiuc, A. F., Heinemann, L., ve Kotthoff, H. G. (2016). Jumping to Conclusions—The PISA Knee-Jerk: Some Remarks on the Current Economic-Educational Discourse. *European Education*, 48(4), 294-305.
- Breakspear, S. 2012. The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance, OECD Education Working Papers, No. 71. OECD Publishing.
- Breakspear, S. 2014. How Does PISA Shape Education Policy Making? Why How We Measure Learning Determines What Counts in Education. (Seminar Series Paper No. No. 240). East Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Conley, D. T., ve McGaughy, C. (2012). College and career readiness: Same or different. *Educational Leadership*, 69(7), 28-34.
- Fischman, G. E., Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J., ve Holloway, J. L. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of education policy*, 34(4), 470-499.
- Foshay, A. W. (1962). Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries. Hamburg. UNESCO Institute for Education.
- Lehmann, R. (2011). The impact of IEA on educational policy making in Germany. In: IEA 958 2008:50 Years of Experiences and Memories, eds. C. Papanastasiou, T. Plomp, and E. Papanastasiou, 411-430. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Lüpke-Narberhaus, F. (2013). Schlechtes Abschneiden beim Schulvergleich: Pisa-Absturz schockiert Schweden. Spiegel online-Schulspiegel vom 10.07.2020; Erişim: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/pisaabsteiger-warum-schwedens-schueler-sich-verschlechterten-a-937022.html#>.
- Mislevy, R. J. (1995). What can we learn from international assessments? ETS Research Report Series, 1995(1), i-32.
- Ritzen J. (2013) International large-scale assessments as change agents. In: von Davier M, Gonzalez E, Kirsch I, et al. (eds) The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research, Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 13-24.
- Simon, M., Ercikan, K., ve Rousseau, M. (2012). Introduction. In M. Simon, K. Ercikan, & M. Rousseau (Eds.), *Improving large-scale assessment in education: Theory, issues, and practice* (pp. 1-8). New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.
- Theisen, G. L., Achola, P. P., ve Boakari, F. M. (1983). The underachievement of cross-national studies of achievement. *Comparative Education Review*, 27(1), 46-68.
- Yuan, Z., ve Zhao, Y. (2019). Respect the power of large-scale assessments: What they cannot measure. *ECNU Review of Education*, 3, 253-261.
- Zhao, Y., ve Wang, Y. (2018). Guarding the past or inventing the future: Education reforms in East Asia. In Y. Zhao & B. Gearin (Eds.), *Imagining the future of global education: Dreams and nightmares* (pp. 143-159). New York, NY: Routledge.

Uluslararası Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Nasıl Ele Almalıyız?

Zeliha KARAAĞAÇ CİNGÖZ*

Giriş

Ölçme ve değerlendirme; eğitim sistemlerinin planlanmasına, programların hazırlanmasına, eğitim çıktılarının değerlendirilmesine imkân tanıyan ve eğitim sistemlerine sürdürülebilirlik kazandıran önemli bir unsurdur. Bu nedenle her eğitim sistemi amaçları doğrultusunda merkezi ve yerel olmak üzere farklı perspektiflerde ya da farklı araçlar ile ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yürütmektedir. Küreselleşen, dijitalleşen ve pek çok açıdan değişen dünyada bireylerin sahip olması gereken beceriler çerçevesinde eğitim sistemlerinin amaçları değişmekte ve ülkelerin beşeri sermaye bakımından rekabet edebilirliği ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu bağlamda ülkeler, uluslararası ölçme ve değerlendirme programlarına katılarak beşeri sermayelerinin durumunu değerlendirme girişimlerinde bulunmuştur. Hemen hemen her yaş grubuna, meslek gruplarına yönelik TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi), TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) ve PIAAC (Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Araştırması) gibi ölçme ve değerlendirme programları oluşturulmuştur. Ülkeler kendi durumlarını görmeleri ve diğer ülkelerle karşılaştırma yapma imkânını veren bu araştırmalara katılan ülke sayısının her geçen gün artması, uluslararası izleme, ölçme ve değerlendirmenin önemi ve gerekliliğini göstermektedir.

Türkiye 1999 yılından itibaren belirli aralıklarla düzenlenen ve örgün eğitim sisteminde öğrenci becerilerini değerlendirmek amacıyla uygulanan bir dizi uluslararası değerlendirme programlarına katılmaktadır. Bu programlardan bazıları şunlardır: OECD tarafından düzenlenen TIMSS uygulaması dört yılda bir ilköğretim (dördüncü sınıf) ve ortaokul (sekizinci sınıf) öğrencilerine yapılan matematik ve fen alanına ilişkin bilişsel testler ve anketlerden oluşan bir araştırmadır (MEB, 2016a). PISA araştırması ise üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencilere yönelik olarak düzenlenen, matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendirilen bir tarama araştırmadır (MEB, 2016b). Öğrencilerin öğrendiklerini kullanarak bilinmeyen hakkında tahminde bulunup bulunamadıkları ve bilgilerini okul içi ve okul dışı durumlarda uygulayıp uygulayamadıkları gibi beceriler üzerine kurgulanmıştır. Bununla birlikte eğitim başarılarına etki eden faktörler hakkında oldukça geniş bir veri sunmaktadır. Aynı şekilde yine OECD tarafından düzenlenen PIAAC araştırması, sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji zengin ortamlarda problem çözme becerileri alanlarında 16-65 yaş grubundaki yetişkinliklerin yeterliliklerine dair bilgi vermektir (ÇSGB, 2016).

Tüm yaş gruplarına yönelik beceri değerlendirmesinde bulunan bu araştırmalar eğitim sistemimizin istenen kaliteyi yakalaması için önemli

*) Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara,
zelihakaraagaccingoz@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5704-7200

bir fırsattır. Ancak bu ölçme ve değerlendirme araçlarının ortaya koyduğu sonuçların ülke gündeminde ağırlıklı olarak ortalama puanlar ve ülke sıralaması olarak ele alınması değerlendirme eksikliği olduğunu göstermektedir. Zira TIMSS, PISA ve PIAAC araştırmaları bilişsel testleri oluştururken belirli bir standart beceri üzerinden puan aralıklarını kurgulamakta, uyguladıkları anketler aracılığıyla da veri toplayarak eğitim başarısına etki eden faktörleri tespit etmekte, eğitim sistemlerinde değiştirilmesi ya da iyileştirilmesi gereken alanları göz önüne sermektedir. Bu araştırmalar aynı zamanda periyodik olarak düzenlendiği için katılımcı ülkelere iyileşen ya da kötüye giden alanları, devam eden sorunları izleme imkânı sunmaktadır.

Değerlendirme Bağlamları

Ülkelere yeni politikalar ve öğretim programları geliştirmeleri için bilgi veren ve eğitimde kalite düzeyinin yükseltilmesine yönelik standartlar sağlayan uluslararası ölçme ve değerlendirme araçları farklı yaş gruplarına farklı odaklarla uygulansa da temelde ülkelerin beşeri sermayesini ne kadar etkili eğittiklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle sonuçlar eğitim çıktıları, bu çıktıların etki eden faktörler ve eğitimsel eşitlik gibi farklı bağlamlarda daha fazla ele alınmalıdır.

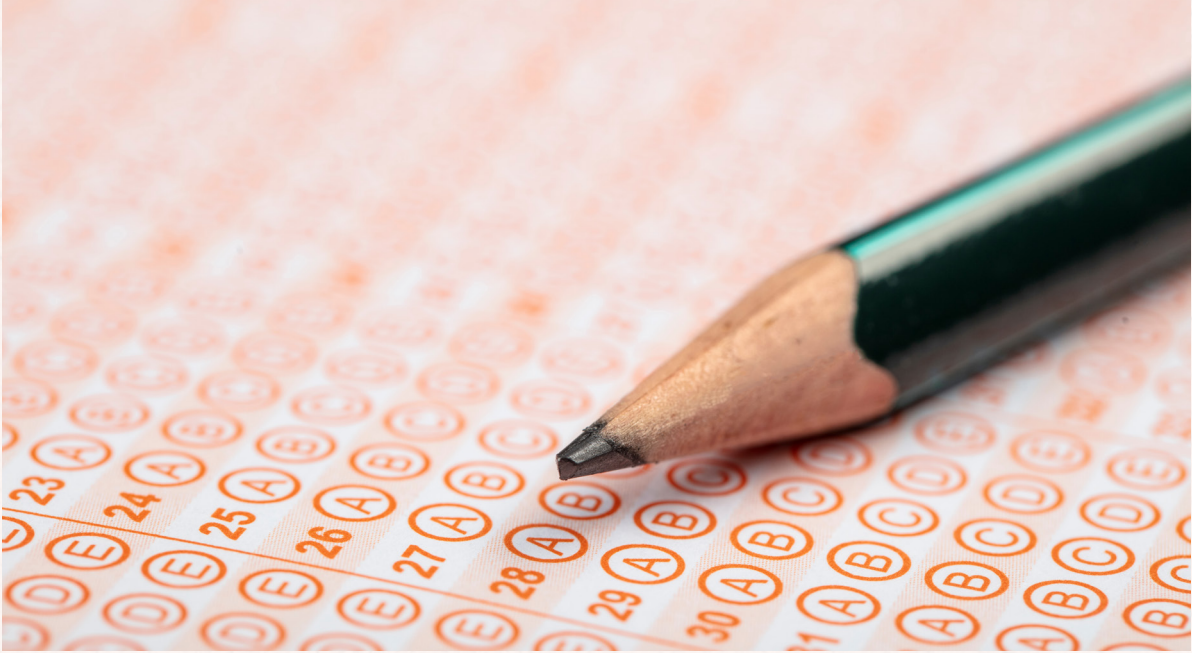
1. Eğitim Çıktıları

Uluslararası değerlendirme sınavları belirli derslere yönelik spesifik konu ve kazanımlara ilişkin doğrudan bir ölçme değerlendirme yapmaktan ziyade belirli bir yaş grubu ve öğrenim seviyesindeki öğrencilerin sahip olması gereken becerilere ilişkin değerlendirme yapmaktadır. Örneğin; TIMSS araştırması 4.¹ ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin matematik ve fen alanında bilişsel testlerden aldıkları puanlara göre beceri düzeylerini belirleyerek bir değerlendirmede bulunmaktadır. Aynı şekilde PISA araştırması da 15 yaş grubu öğrencilerinin fen, matematik

1) 2018 uygulamasında 5. sınıf seviyesi uygulamaya dâhil edilmiştir.

ve okuma alanlarında farklı puan aralıklarına göre belirlenmiş beceri düzeylerine ilişkin veri sunmaktadır. Örgün eğitimin ilkökul, ortaokul ve lise dönemlerine denk gelen bu iki araştırma programı eğitim çıktılarının değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Aynı şekilde PIAAC araştırması da 16-65 yaş grubundan yetişkinlerin dâhil edildiği bir araştırma olduğu için bu üç araştırma Türkiye'deki eğitim sisteminin çıktıları bağlamında kapsayıcı bir durum analizi yapmaya imkân tanımaktadır. Nitekim 2015 TIMSS ve PISA başarı testleri sonuçları arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur (Yıldırım, vd., 2017). PIAAC araştırması da 2015 yılına denk geldiği için bütüncül bir beşeri sermaye profili ortaya konulabilir. Üç araştırma da sözel ve sayısal alanlara ilişkin beceri ve yeterlik temelli veriler sunmaktadır. Bu nedenle puanlardan ziyade bu becerilere sahip olma düzeyleri üzerinden bir değerlendirmenin yapılması daha sağlıklıdır.

TIMSS araştırmasında 500 puan orta ölçek noktasıdır ve ileri, üst, orta, alt ve alt düzey altı olarak yeterlikler belirlenmiştir. Bakıldığında hem 4. sınıf hem de 8. sınıf düzeyinde matematik ve fen alanlarının her ikisinde de 2011 sonuçlarına göre 2015 puanlarında artış yaşanmıştır. Ancak her iki sınıf seviyesi de fen ve matematik alanlarında TIMSS ölçek noktasının altında kalmıştır. Ayrıca matematik alanında 4. sınıfların % 49'u, 8. sınıfların % 58'i alt düzey ve altında performans sergilemiştir. Fen alanında ise bu durum % 40-41 oranındadır. Bu da matematik ve fen alanında öğrencilerin neredeyse yarısının alt düzey becerilere sahip olduğu anlamına gelmektedir (MEB, 2016a). Burada izlenmesi gereken öğrencilerin beceri düzeylerindeki temsiliyetinin değişimidir. İstenen durum alt düzeydeki öğrencilerin azalması üst ve ileri düzeydeki öğrencilerin oranının artmasıdır. TIMSS 2015 sonuçlarına bakıldığında bir önceki döngüye göre alt düzeydeki öğrencilerin oranının azalmış olması olumlu bir gelişmedir ancak mevcut durumda hala öğrencilerin yaklaşık yarısı alt düzey ve altında yeterliğe sahiptir.



Aynı durum PISA araştırması üzerinden incelendiğinde öğrenci performanslarının yeterliklere göre belirlenen düzeylere değerlendirildiği görülmektedir. 6. düzey en üst düzey becerilere sahip olmayı ifade ederken ikinci düzey ilgili alanda temel beceri düzeyine sahip olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2019). 2018 uygulama sonuçları 2015 döngüsü ile karşılaştırıldığında üç alan puanları ve ülke sıralamasında iyileşme yaşanmıştır. Beceri düzeylerine öğrencilerin dağılımı incelendiğinde ise 1. düzey ve altında yer alan öğrenci oranının azaldığı görülmektedir. Ancak mevcut durumda üç alanın ortalamasına ba-

kıldığında öğrencilerin % 29,3'ü 1.düzye ve altındadır ve OECD ortalamasından daha fazladır. Bu durum öğrencilerin neredeyse üçte birinin temel becerilerden yoksun olduğu anlamına gelmektedir. Aynı şekilde her üç alanda da 6. düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD ortalamasını altında olmakla birlikte üç alan ortalamasının sadece 0,4 olduğu görülmektedir (bk. Tablo 1). Bu oran üst düzey becerilere sahip öğrencilerimizin ne kadar az olduğunu göz önüne sermektedir. Bu sonuçlar beşeri sermaye bakımından değerlendirildiğinde Türkiye için oldukça olumsuz bir tablodur.

Tablo.1. PISA 2018 sonuçlarına göre beceri düzeyleri ve öğrenci yüzdesi

Alanlar	Beceri Düzeyleri	TR Öğrenci Yüzdesi	OECD Öğrenci Yüzdesi
Okuma Becerileri	1. düzey ve altı	26,1	22,6
	6. düzey	0,2	1,3
Matematik	1. düzey ve altı	36,7	23,9
	6. düzey	0,9	2,4
Fen	1. düzey ve altı	25,1	21,9
	6. düzey	0,1	0,8

Kaynak: MEB, (2019). PISA 2018 Ön raporu.

16-65 yaş grubu yetişkin becerileri araştırması olan PIAAC ise sözel ve sayısal alanda, 5. düzeyin en üst beceri düzeyi olduğu 6 yeterlik düzeyinde değerlendirme yapmaktadır. 2015 yılında yapılan araştırma sonuçlarına göre ise Türki-

ye'deki yetişkinler OECD ülkelerindeki yetişkinlerin bir düzey altında yer almaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre düzey 1 ve altında beceriye sahip olan yetişkinlerin oranı sözel alanda % 45,7 ve sayısal alanda % 50,2'dir. Bu oranlar OECD'nin

(sözel % 18,9 ve sayısal % 22,7) oldukça üstündür. Araştırma kitlesinin neredeyse yarısı düzey 1 ve altında olması bu kitlenin sadece kısa metinleri okuyabilme, soruda yer alan bilgiyi birebir aynı ise metin içinde bulabilme, sayma, sıralama ve temel aritmetik işlemleri yapabilme becerisine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte Türkiye'deki yetişkinlerin % 0,5'i sözel, % 1,5'i ise sayısal alanda en üst düzey olan düzey 4 ve 5'te yer almaktadır. Bu oranlar OECD ortalamasında sırayla % 10,6 ve % 11,2'dir. Ayrıca Türkiye'deki yetişkinlerin aynı eğitim düzeyinde yer alan OECD ülkelerindeki yetişkinlere göre yeterli skorları daha düşüktür ve eğitim düzeyi ile yeterlikler arasındaki ilişkinin en düşük olduğu ülkelerden biri Türkiye'dir (ÇSGB, 2016).

Öğrenciler arası başarı farklılıklarının ardında bireysel gayret ve çabanın ötesinde farklı etkenler bulunduğu için ölçme ve değerlendirme programları eğitim başarısına etki eden faktörlere ilişkin de çalışma yapmaktadır. Uluslararası ölçme ve değerlendirme programlarının yanı sıra Türkiye ve farklı ülke örneklerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik özellikler öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etki göstermektedir

Her bir araştırmanın sunmuş olduğu sonuçlar kendi özelinde diğer ülkelerle kıyaslanarak değerlendirilebileceği gibi temel beceri düzeylerinde yer alış durumları bakımından üç araştırma birlikte de değerlendirilebilir. Hemen hemen tüm yaş gruplarını kapsayan ve bu üç araştırma verileri göstermektedir ki Türkiye'deki beşeri sermayenin durumu OECD ülkeleri ile kıyaslandığında daha alt düzeyde yer almaktadır.

2. Eğitimin Dolaylı Girdileri

Uluslararası ölçme ve değerlendirme araçları bir yandan beşeri sermayenin mevcut niteliğine ilişkin bilgi verirken bir yandan da ülkelere müfredat geliştirme konusunda yön vermektedir. Ancak dünyanın her yerinde aynı yaş grubuna aynı konularda, aynı nitelikteki öğretmenlerle, aynı fiziksel şartlarda, aynı materyallerle eğitim verilmesi herkesin aynı becerilere sahip olacağı anlamına gelmemektedir. Öğrenciler arası başarı farklılıklarının ardında bireysel gayret ve çabanın ötesinde farklı etkenler bulunduğu için ölçme ve değerlendirme programları eğitim başarısına etki eden faktörlere ilişkin de çalışma yapmaktadır. Uluslararası ölçme ve değerlendirme programlarının yanı sıra Türkiye ve farklı ülke örneklerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik özellikler öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etki göstermektedir (Ekinçi, 2008; Huang, vd., 2015). Bu dolaylı etki; ders kitapları, eğitim programları, öğretmen niteliği gibi doğrudan etki eden faktörlerden daha derin ve gizlidir. Bu nedenle sosyoekonomik özelliklerin farklılaşması öğrenciler için eğitim başarısı bağlamında önemli bir risk oluşturmaktadır. Zira bireyler ailelerinden sosyoekonomik eşitsizlikleri de miras almaktadır (OECD, 2009).

Bu bağlamda PISA araştırması, bilişsel testlere ek olarak Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü İndeksi (ESKS) araştırması yapmaktadır. Bu indeks ebeveyn meslekleri, eğitim seviyesi ve evde sahip olunan kaynaklara dair bir dizi soru setinden oluşmaktadır. Katılımcılara uygulanan anket ile elde edilen veriler üzerinden oluşturulan indeks değeri sayesinde küresel düzeyde karşılaştırılabilir bir veri ortaya konulmaktadır. Buna göre PISA 2015 araştırması Türkiye'deki öğrencilerin sosyoekonomik özellikler bakımından % 64'ünün dezavantajlı olduğu ve bu oranın katılımcı ülkeler içerisinde en yüksek oran olduğu sonucuna ulaşmıştır (MEB, 2016b). TIMSS 2015 araştırma-



sı ise 4. sınıf öğrencilerinin % 51'inin ve 8. sınıf öğrencilerinin % 53'ünün dezavantajlı okulda yani öğrencilerin en % 25'inin ekonomik olarak dezavantajlı evlerden gelen öğrencilerin olduğu okullarda okuduğunu ortaya koymuştur (MEB, 2016a). İlkokul, ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilerin yaklaşık yarısının sosyoekonomik özellikler bakımından dezavantajlı olduğunu gösteren bu sonuçlar ile eğitim harcamalarının % 20'lik kısmının hane halkı gelirinə bağlı olması (TÜİK, 2019) durumu birlikte değerlendirildiğinde sosyoekonomik dezavantajlılığa sahip bireyler için riski daha da artırmaktadır. Zira sosyoekonomik dezavantajlılığa sahip öğrenciler için okulda aktarılan bilgileri almak ve akademik başarıya sahip olmak daha zordur (Bourdieu ve Passeron, 1990; Sullivan, 2002). Bu nedenle uluslararası araştırmaların ortaya koyduğu; öğrencilerin dezavantajlı olma durumu, eğitim girdilerinden en önemlisi olan öğrenci özelliklerine ışık tuttuğu için geliştirilecek eğitim politikalarında göz ardı edilmemesi gereken önemli bir değerlendirme alanıdır.

3. Eğitim Sisteminin Eşitliği

Öğrenci Özelliklerinin Eğitim Başarısına Etkisi:

TIMSS ve PISA araştırma sonuçları öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin akademik başarıları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. TIMSS araştırması; ekonomik durumları yüksek olan öğrencilerin bilişsel testlerdeki puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (MEB, 2019). Aynı şekilde uluslararası düzeyde bir karşılaştırma imkânı sağlayan ESKS indeksi ve başarı puanları arasındaki ilişkiyi analiz eden PISA 2015 araştırması sonuçlarına göre ise Türkiye'de sosyoekonomik özellikler öğrencilerin başarı puanlarına % 9 oranında etki etmektedir. Bu oran OECD ortalamasından (% 13) düşüktür (MEB, 2016b). PISA 2018 araştırmasında aynı durum incelendiğinde sosyoekonomik özelliklerin etki oranı yine OECD ortalamasından (% 12) düşük çıkmakla birlikte % 11,4 oranı ile bir önceki döngüye göre artış göstermiştir (MEB, 2019). Bu iki döngünün sonucu da ön rapor ve ulusal raporlarda Türkiye'nin OECD ülkelerinden daha eşitlikçi bir eğitim sistemine sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak istatistiksel ola-

rak bu farkın anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinin de ötesinde bir ülkenin eğitim sisteminin eşitlikçi olduğunu ifade edebilmek için sistemin farklı unsurlarının da değerlendirmeye tabi tutularak dikkatli yorumlanması gerekmektedir. PISA 2015 raporunda ortaya konan % 9'luk etki bir öğrenci için 30 puana denk gelmektedir ve bu da yaklaşık bir yıllık eğitim farkı demektir (MEB, 2010). Bir yıllık eğitim farkı ise yadsınamayacak bir farktır. Hal bu iken eşitlikçi bir eğitim sistemi olduğu yorumunun yeniden değerlendirilmesi gerektiği aşikârdır. Nitekim öğrencilerin hayatında önemli bir yere sahip olan ve sonraki eğitim sürecini doğrudan etkileyen TEOG puanları ve sosyoekonomik özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında bu etki oranının % 38 olduğu görülmüştür (Karaağaç, 2019). Bu durum sosyoekonomik özelliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin PISA sonuçlarında görüldüğünden çok daha fazla olduğu sonucunu vermektedir. Bir başka ifadeyle, TEOG gibi yerleştirme sınavları üzerinden değerlendirildiğinde Türkiye'deki eğitimsel eşitsizlik, PISA gibi uluslararası değerlendirmelerin ortaya koyduğundan çok daha fazla görünmektedir.

Akademik Dirençlilik: Sosyoekonomik özelliklerin başarı puanları üzerindeki etki oranının fazla olması eğitimsel eşitsizlik problemine işaret etmektedir. Bununla birlikte dezavantajlı olmasına rağmen yüksek eğitim başarısı gösteren öğrenciler de mevcuttur. Bu nedendir ki PISA araştırmasının bir unsuru da akademik dirençliliğidir. Sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen başarılı olan öğrenciler için kullanılan dirençlilik araştırması eğitim sisteminin eşitlikçiliğine dair bilgi verir. Zira öğrencilerin dezavantajlarının giderilmesi mümkün olmasa da dezavantajlarına rağmen eğitim sisteminde başarılı olmalarına imkân tanıyan bir sistem eşitlikçidir. Bu durumda dirençlilik oranı ne kadar yüksekse öğrencilerin başarıları dezavantajlarından o kadar az etkileniyor demektir. Bu da eşitlikçi bir eğitim sistemi-

nin temel hedefidir. PISA 2015 sonuçlarına göre OECD ülkelerinden daha eşitlikçi olduğu yorumu yapılan Türkiye'nin dirençlilik oranı % 7,2 ile OECD ortalamasının (25,2) oldukça altında yer almaktadır (OECD, 2018). Bu durum ise eğitimsel eşitliğin en temel sağlayıcılarından biri olan fırsat ve imkân eşitliğinin zayıflığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen başarılı olan öğrenciler için kullanılan dirençlilik araştırması eğitim sisteminin eşitlikçiliğine dair bilgi verir. Zira öğrencilerin dezavantajlarının giderilmesi mümkün olmasa da dezavantajlarına rağmen eğitim sisteminde başarılı olmalarına imkân tanıyan bir sistem eşitlikçidir. Bu durumda dirençlilik oranı ne kadar yüksekse öğrencilerin başarıları dezavantajlarından o kadar az etkileniyor demektir.

Akademik Seçicilik: Ölçme sonuçları öğrencilerin sahip oldukları niteliklerini göstermektedir. Sonuçların nasıl değerlendirileceği bir eğitim politikası ve öncelik göstergesidir. Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilmesinde kullanılabilceği gibi öğrenci seçme, sıralama, sınıflama aracı olarak da kullanılabilir. Eğitim sisteminin öğrencilerin dezavantajlarını tolere ederek öğrenmeye katılımını artırmalarına imkân tanıma kapasitesi ise o sistemin kapsayıcılığıyla ilgilidir. Bu nedenle öğrencilerin erken yaşta ve başarı göstergelerine göre farklı okul türlerine yönlendirildiği seçicilik uygulamasının eşitsizliği artırıcı bir etki oluşturabileceği yönünde değerlendirilmeler mevcuttur (Hanushek ve Wössmann, 2006). Burada hassas olan nokta öğrencilerin ayrıştırılması değil bu ayrıştırmada kullanılan kriterin öğrencinin dezavantajlarından büyük oranda etkilenmesi ve ayrıştırmanın ikincil bir eşitsizlik oluşturabilme



ihtimalidir. Şöyle ki PISA 2018 sonuçlarına göre okullar arası başarı farklılığına bakıldığında en yüksek puanı alan okul türü ile en düşük puanı alan okul türü arasında okuma becerileri alanında 190,5 puan, matematik alanında 211,8 puan, fen alanında ise 172,6 puan farkı bulunmaktadır (MEB, 2019). Bu durum, PISA uygulamasında 39 puanın bir yıllık eğitime denk geldiği bilgisiyle (MEB, 2010) değerlendirildiğinde farklı okul türlerinde okuyan aynı yaştaki öğrenciler arasında 4,5-5,4 yıllık eğitim farkı olduğunu göstermektedir.

Eğitim başarısı üzerinde yadsınamayacak bir etki oranına sahip olan sosyoekonomik özellikler okul türleri arasında görülen bu başarı farkıyla benzer bir resim çizmektedir. Yani akademik açıdan düşük başarı performansı olan okullara sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrenciler gitmektedir. TIMSS 2015 sonuçları da dezavantajlı okullarda başarı performansının da düşük olduğunu, avantajlı okullar ile dezavantajlı okullar arasında ortalama bir yeterlik düzeyi (ortalama 60 puan) fark olduğunu göstermektedir (MEB, 2016a). Bununla birlikte bir okulun yarısından fazlasının dezavantajlı olması durumunda o okuldaki öğrencilerin başarısının daha düşük olma eğilimi söz konusudur. Bu durum okul türleri arasındaki sosyoekonomik statü farkını oldukça çarpıcı bir risk unsuru haline getir-

Eğitim başarısı üzerinde yadsınamayacak bir etki oranına sahip olan sosyoekonomik özellikler okul türleri arasında görülen bu başarı farkıyla benzer bir resim çizmektedir. Yani akademik açıdan düşük başarı performansı olan okullara sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrenciler gitmektedir. TIMSS 2015 sonuçları da dezavantajlı okullarda başarı performansının da düşük olduğunu, avantajlı okullar ile dezavantajlı okullar arasında ortalama bir yeterlik düzeyi (ortalama 60 puan) fark olduğunu göstermektedir (MEB, 2016a).

mektedir. En başarılı liselerde okuyan öğrencilerin sosyoekonomik açıdan yüksek statüye sahip olması, başarısı düşük olan okul türlerinin aynı şekilde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin gittiği okullar olması, (Karaağaç, 2019) okul türlerine ve okulların başarı durumuna göre öğretmen beklenti ve tutumlarının, derslerin niteliğinin değişiklik arz etmesi (Avvisati, 2018; Oakes, 1990) alt sosyoekonomik statüden gelen



öğrenciler için ikincil bir dezavantajlılık oluşturmaktadır. PISA'nın tüm döngülerinde Türkiye'de en yüksek başarı performansı sergileyen okul türü olan Fen Lisesi ortaöğretim okul türleri arasında yıllardır oluşan akademik aşarı hiyerarşisinde en üst sırada yer almaktadır. Aynı zamanda Fen Liseleri, devlet okulları arasında en yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrenci kitlesi olan okul türüdür. Bu okul türünden mezun olan öğrencilerin yükseköğrenime geçiş oranları, devam ettikleri lisans programları incelendiğinde de bu öğrencilerin yüksek sosyal statü ve gelir getiren bölümlere yerleştiği görülmektedir (Suna vd., 2020). Bunda ailelerin rol model olma ve gerekli eğitim imkanlarını sunması gibi yadsınamaz bir etkisi söz konusudur. Sosyoekonomik özellikler bakımından avantajlı olan öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlarda daha başarılı olması ve tamamlamayı hedeflediği eğitim kademesinin daha yüksek olması tesadüfi bir sonuç değildir (bk. Karaağaç, 2019). Bu durum Türkiye'de yıllardır benimsenmiş olan geçiş sistemlerinin bir yeniden üretim sorunsalı doğurduğuna işaret etmektedir.

Sonuç

Uluslararası ölçme ve değerlendirme araçları; ülkelere sahip olduğu insan gücünün küresel düzeyde konumunu belirlemesine ve bölge, okul türü, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik özellikler gibi değişkenlere göre kendi içinde değerlendirme yapmasına imkân tanıdığı için bu anlamda önemli bir fırsattır. Zira yirmi birinci yüzyılda bireylerin hangi eğitim programına devam edeceği, hangi mesleği icra edeceği fark etmeksizin sahip olması gereken temel beceriler üzerine kurgulanmış bir eğitim sistemi ideali benimsenmiş durumdadır. Bu nedenle uluslararası sınavların sonuçlarının doğru okunması, raporların satır aralarında anlattıkları ve işaret ettiği politika alanlarına öncelik verilmesi önemlidir.

Nitekim TIMSS, PISA, PIAAC araştırmalarının ortaya koyduğu Türkiye'deki insan kaynağının üst düzey beceriler bakımından yeterli düzeyde olmaması, ülke sıralamasından öte iyileştirilmesi gereken temel alandır. Ayrıca PISA araştırması-

nın ortaya koyduğu sosyoekonomik özelliklerin öğrenci başarısı üzerindeki açıklayıcılık oranının TEOG sınavı ile teyit edildiğinde daha yüksek çıkması, uluslararası sınav sonuçlarının ülkeler tarafından kendi eğitim sistemleri özelinde detaylı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu sınavların ülkelerin eğitim sistemi ve müfredatlarından bağımsız olarak becerileri ölçtüğü için sistemin eşitlikçiliği hususunun öğrencilerin hayatında belirleyici bir etkiye sahip olan kademeler arası geçiş sınavları üzerinden değerlendirilmesi daha sağlıklı olacaktır. Türkiye özelinde yapılan araştırmaların ortaya koyduğu akademik başarılarına göre ayrıştırılan öğrencilerin aynı zamanda hem ortaöğretim hem de yükseköğretim kademesinde sosyoekonomik özelliklerine göre de ayrıştığı sonucu dezavantajlı öğrenciler için eğitim sisteminin ikincil bir dezavantajlılık oluşturduğu anlamına gelmektedir.

Bir eğitim sistemi, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencileri katı bir şekilde ve erken yaşta ayrıştırmak yerine, telafi edici eğitim programlarının geliştirilmesi için kullanıyorsa o eği-

Bir eğitim sistemi, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencileri katı bir şekilde ve erken yaşta ayrıştırmak yerine, telafi edici eğitim programlarının geliştirilmesi için kullanıyorsa o eğitim sistemi için kapsayıcılıktan ve eşitlikten söz edilebilir.

tim sistemi için kapsayıcılıktan ve eşitlikten söz edilebilir. Bu nedenle; ulusal ya da uluslararası fark etmeksizin sistem içerisinde yer alan değerlendirme araçlarının, sıralama ve sınıflama amacıyla kullanılmasından öte eğitim çıktılarını kontrol eden ve öğrenme eksiklerini tamamlamaya imkân tanıyan bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir ve öğrencilerin sahip olması gereken temel becerilere ne kadar sahip olduğunun değerlendirildiği, akademik başarıya etki eden faktörlerin araştırıldığı ve öğrencilerin sahip olduğu dezavantajların eğitim başarısına etkisini minimize edecek programların tartışıldı gündemlerin oluşmasına ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Avisati, F. (2018). In which countries and schools do disadvantaged students succeed? PISA in Focus No. 80, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture. 10 Temmuz 2020 tarihinde https://monoskop.org/images/8/82/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Reproduction_in_Education_Society_and_Culture_1990.pdf adresinden erişildi.
- ÇSGB (2016). Beceriler önemlidir: Yetişkin becerileri araştırmasının kapsamlı sonuçları Türkiye ülke notu. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Ekinci, A. (2008). Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Hanushek, E. ve A., Wössmann, L. (2006). Does early tracking affect educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116 (510), C63-C76.
- Huang, L., Damean, D. ve Cairns, D. (2015). Social capital and student achievement: exploring the influence of social relationships on school success in Norway and Romania. *Creative Education*, 6, 1638-1649. doi: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.615166>
- Karaağaç, Z. (2019). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel eğitimden ortaöğretime geçiş üzerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- MEB (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2016a). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2016b). PISA 2015 ulusal raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). PISA 2018 ön raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oakes, J. (1990). Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science. Santa Monica: The RAND Corporation.
- OECD (2009). Doing better for children. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2018). Academic resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. Working Paper No. 167. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38 (2). 144-166.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., ve Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arka planı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.734921
- TÜİK (2019). Eğitim Harcamaları İstatistikleri-2018. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. ve Ceylan, E. (2017). Türkiye Perspektifinden TIMSS 2015 Sonuçları Analiz Dizisi: 4, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Uluslararası Sınavların Eğitim Politikalarına ve Öğretim Programlarına Etkisi

Yaşar YEŞİLYURT*

Giriş

Bu yazının amacı uluslararası düzeyde yapılan sınavların öğretim programlarına ve öğretim politikalarına olan etkisinin analiz edilmesidir. Bu anlamda PISA VE TIMSS gibi uluslararası düzeyde uygulanan ve kamuoyu tarafından en çok dikkate alınan sınavlar belirli aralıklarla yapılmakta ve ülkeler eğitim sistemlerini bu sınavların sonuçlarını da dikkate alarak değiştirmeye çalışmaktadırlar.

Bir ülkenin hedeflediği toplumsal, siyasal, ekonomik ve teknolojik düzeye erişmesini sağlayacak en önemli kaynak, nitelikli insan ihtiyacıdır. Bunun için, insan kaynağının iyi yetiştirilmiş olması ve buna önem verilmesi gerekmektedir. Nitelikli insanı yetiştirecek temel kurumlardan biri ve en önemlisi de eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan eğitim programlarının ve eğitim politikalarının bu ihtiyacı karşılayacak şekilde yapılandırılması bir gereklilik arz etmektedir. Özellikle ülkelerin ihtiyacı olan düşünen, eleştiren, sorgulayan, gerekli beceri ve değerlerle donatılmış insanın yetiştirilebilmesi için hem eğitim politikalarının hem de programların iyi yapılandırılmış olması gerekmektedir.

Devletlerin eğitim, ekonomi, siyasi ve bilimsel alanlarda birbirleriyle rekabet edebilmesinin yolu insan kaynağını modern çağın eğitim gereklerine uygun bilgi, yetkinlik, beceri ve değerlerle donatılmış olarak okul yaşamında öğrenmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak isteyen birçok ülke eğitim programlarını yenilemişlerdir. Özellikle beceri ve değerlerin bilginin verilmesinin yanında önemli hâle gelmeye başlamasıyla birlikte öğretim programlarında sadece bilgi vermeye dönük ve öğrencinin günlük yaşamından uzak, karşılığı olmayan karşılaştığı problemleri ezber bilgi yükü ile çözmeye çalışan programlar terkedilmeye başlanmış; bunun yerine düşünme, problem çözme, sorgulama, iletişim, iş birliği ve teknoloji becerilerini geliştirerek her içeriğin bir beceri kazandırmaya yönelik olarak hazırlama eğilimi güçlü bir biçimde ilgili ülkelerde programlara program güncelleme çalışmaları sonrasında yansımış görünmektedir. Özellikle PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin aynı zamanda bu becerilere yönelik içerik yapılandırmasını başarılı bir şekilde uyguladıkları görülmektedir.

*J Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü
y.yesilyurt71@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9094-1538



PISA ve TIMSS sınavları hem öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi beceri ve yetkinliklerini ölçmek açısından önemli olduğu gibi hem de ülkelerin bu sınavlardan elde ettiği puanlara göre öğretim programlarını ve eğitim politikalarını gözden geçirmek açısından belirleyici bir önemi olduğu şüphesizdir.

Uluslararası sınavlar bazı özellikleri itibari ile tartışmalı olsa da önemli sınavlardır. Bu sınavların ortaya çıkardığı sonuçlar eğitimi şekillendiren politikalara da aracılık etmektedir. Uluslararası sınavlar sonuçları itibari ile özellikle sınavlara katılan ülkelerin eğitim sistemlerini doğrudan etkilemekte ve buna göre eğitim sistemlerini programlarını ve buna bağlı olarak eğitimin teknolojik alt yapısını değiştirme yönünde bir motivasyon sağlamaktadırlar. Aslında her ülkenin kendi kültürel ve eğitim sisteminin özellikleri farklıdır. Dolayısıyla sadece sınavların sonuçları üzerinden bir değerlendirme eksik kalacaktır. Çünkü neticede bu sınavları hazırlayanlar bu farklılıkları dikkate alarak değil belirli bir model üzerinden soruları geliştirmektedirler. Ancak bu sınavların ortaya koyduğu sonuçları görmezden gelmememize ya da küçümsememize neden olmamalıdır. Özellikle

le yetkinlik ve becerileri ölçmeyi hedefleyen bu sınavlar eğitim politikalarını yapanlara ve eğitimcilere ciddi bir veri ve kaynak sunmaktadır.

Uluslararası alanda yapılan makro ölçekli karşılaştırmalı sınavlar, 1960'lı yıllarda Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) IEA tarafından gündeme getirilmiş ve 1995 yılında Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS) 2000 yılında ise Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavları başlatılmıştır (Klieme, 2016).

Uluslararası sınavlar sonuçları itibari ile özellikle sınavlara katılan ülkelerin eğitim sistemlerini doğrudan etkilemekte ve buna göre eğitim sistemlerini programlarını ve buna bağlı olarak eğitimin teknolojik alt yapısını değiştirme yönünde bir motivasyon sağlamaktadırlar.

TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study -Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), merkezi Hollanda'da bulunan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu IEA'nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) dört yılda bir düzenlediği kapsamlı bir matematik ve fen eğilimleri tarama araştırmasıdır. IEA tarafından yürütülen TIMSS çalışmaları, ABD Eğitim Bakanlığı, İngiltere Eğitim Araştırma Kuruluşu, Boston Koleji ve katılımcı ülkeler tarafından finansal olarak desteklenmektedir. İlk Birinci Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması 1959 yılında düzenlenmiştir. 2003 yılından itibaren "Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması" adını almıştır (Çelebi ve Diğerleri, 2014). İlk olarak 1995 yılında gerçekleştirilen TIMSS, bunu takip eden dört yıllık periyotlarda, 1999, 2003, 2007, 2011 ve son olarak da 2012 yılında uygulanmıştır. Eğitim politikalarına yön veren yöneticilerin, öğretim programlarını geliştiren uzmanların ve araştırmacıların kendi eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri açısından bir temel oluşturmak amacıyla düzenlenmiş olan TIMSS sınavları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini çok yönlü olarak değerlendirmektedir. TIMSS, öğrencilerin matematik ve fen başarılarının belirlenmiş bir ölçekte değerlendirmekle birlikte matematik ve fen alanlarındaki öğrenim ve öğretimin okullarda nasıl gerçekleştiğini saptamak, ulusal eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları dünya çapında ölçmek ve değerlendirmek için tasarlanmıştır (Çelebi ve Diğerleri, 2014).

Genel olarak TIMSS sınavlarına katılan ülkelerin kendi eğitim durumlarına dışarıdan bir projeksiyon tutma imkanı sağlanmaktadır. Bu şekilde, Matematik ve Fen Bilimleri eğitim sürecine ve tutumlara ilişkin anlaşılır ve uluslararası karşılaştırılabilir veri sağlanmaktadır; öğrencinin süreç

içerisinde ulaştığı erişkiyi uluslararası ölçütlerle değerlendirme imkânı sunmaktadır; Matematik ve Fen Bilimlerine ilişkin bilgi ve becerilerin gelişim aşamaları izlenmesine imkan tanımakta, eğitim sistemleri arasında uluslararası bir iletişim bağının kurulmasını sağlamakta; aynı zamanda öğrencilere kendilerini uluslararası düzeyde değerlendirme ve kıyaslama imkanı tanımakta; öğrenci anketleri yoluyla tutum ve inançlara bakış açılarının tanınması sağlamaktadır. Aynı zamanda okul ve öğretmen anketleriyle eğitim yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin uluslararası verileri sağlamaktadır (MEB, 2012).

TIMSS sınavlarına katılan ülkelerin kendi eğitim durumlarına dışarıdan bir projeksiyon tutma imkanı sağlanmaktadır. Bu şekilde, Matematik ve Fen Bilimleri eğitim sürecine ve tutumlara ilişkin anlaşılır ve uluslararası karşılaştırılabilir veri sağlanmaktadır.

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

Uluslararası öğrenci değerlendirme sınavı (program for international student assessment) olan PISA, 15 yaş grubu öğrencilerin gelecekteki problem ve engellere karşı ne kadar hazırlıklı olduğunu ölçen uluslararası standart bir sınavdır. Bu sınavda herhangi bir okul veya sınıf yerine yaş dikkate alınmıştır. Yaşı dikkate alma nedenlerinden bir tanesi birçok ülkede zorunlu eğitim çağının 15 yaşına kadar olanların dâhil olmasıdır. PISA, OECD'nin (The Organisation for Economic Co-operation and Development) bir alt birimi olarak 1997 yılında çalışmalara başlayan ve ilk sınavını 2000 yılında yapan bir sınavdır. Bu sınav 3 yılda bir yapılmaktadır. OECD, resmi olarak 30 Eylül 1961 yılında kurulmuştur. Fransa ve Amerika arasında kurulmuş olan ekonomik bir bir-

likteliktir. Sonraları Japonya ve Avustralya'nın da katılımıyla daha işlevsel ve daha büyümüş olarak amacına devam etmektedir. OECD'nin amacı ekonomik ve refah seviyesini yükseltecek politikaları dünyada oluşturmaktır. Ülkelerin ekonomik ve sosyal durumlarını incelemekte, yapılmış ve yapılan politikaları da göz önünde bulundurarak o ülke hakkında rapor düzenlemektedir. Ülkeler tümüyle bu raporlara göre hareket etmese de bu raporlara sırt çevirememektedirler (Çelebi ve Diğerleri, 2014).

1990'larda OECD ülkeleri, küreselleşmiş bir dünyada başarının, rekabetçiliğin ve gelişmenin eğitimin kalitesi ve eşitliğine artan bir bağımlılığını fark etti. Öğrencilerin akademik performanslarının, bir ülkede eğitimin kalitesi ve eşitliğinin en önemli göstergesi olduğuna karar verilmiştir. Bu nedenle, 1990'ların sonunda, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) başlatıldı. Fikir, bu çalışma için, gençlerde bazı temel yetkinliklerin gelişim derecesinin sistemik olarak izlenmesini sağlamak ve bu yetkinliklerin gelişiminin çeşitli faktörlere nasıl bağlı olduğunu göstermekti.

Ülkelerin çoğunda örgün eğitim, çocukların ve gençlerin öğrenmesini ve gelişmesini destekleyen en önemli toplumsal kaldıraçtır. Bu nedenle, PISA sonuçları öncelikle örgün eğitimin ne ölçüde olduğu sorusuna bir cevap olarak okunmalıdır.

Öğrencilerin temel yetkinliklerinin (mükemmellik meselesi) gelişimini ve tüm çocukların temel yetkinliklerini geliştirmelerine ve hayatta başarı için eşit şansa sahip olmalarına (eşitlik meselesi) ne ölçüde fırsat sağladığını desteklemeyi başarır. PISA testi ile elde edilen tüm bulguların nihai amacı, yeni eğitim politikası önlemleri uygulayarak eğitimde mükemmelliği ve eşitliği arttırmaktır (UNICEF2019).

PISA, bugün eğitimde düzenli olarak yapılan en iyi bilinen uluslararası karşılaştırmalı çalışmadır. Sonuçları, katılımcı ülkelerdeki ve ötesindeki eğitim politikası üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Popülerliği hem hükümetler hem de

kitle iletişim araçlarıyla artmaktadır. Toplumun eğitimin genel gidişatı hakkında fikir sahibi olması açısından PISA sınavları önemli bir gösterge olarak görülmektedir.

Tablo 1 2000-2018 arasında PISA sınavına katılan ülkeler

2000 PISA	44 Ülke
2003 PISA	40 Ülke
2006 PISA	57 Ülke
2009 PISA	75 Ülke
2012 PISA	64 Ülke
2015 PISA	72 Ülke
2018 PISA	79 Ülke

PISA Sınavının Temel Özellikleri

- Hükümetlerin eğitim politikalarını belirlemeye yönelik raporlama sistemi
- Öğrencilerin temel konularda bilgi ve becerileri uygulama ve çeşitli durumlarda sorunları ortaya koyma, çözme ve yorumlarken etkili bir şekilde analiz etme, akıl yürütme ve iletişim kurma kapasitesini artıran yenilikçi "okuryazarlık" kavramı.
- PISA'yı öğrencilerin müfredat ve müfredatlar arası yeterliliklerini değerlendirmekle sınırlamayan yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgisini artırma.
- Ülkelerin temel öğrenme hedeflerine ulaşma konusundaki ilerlemelerini sağlayacak düzenli bir sınav olması
- Öğrenme çıktılarının kalitesini, politika sonuçlarını ve bu sonuçları şekillendiren bağlamsal faktörleri ve eğitim yatırımlarına daha fazla önem vermeyi ve bunun getirisinin eğitimle bağını kurmak açısından değerlendirilmesi.
- OECD ülkeleri dâhil olmak üzere bugüne kadar PISA değerlendirmelerine katılmış olan 60'tan fazla ülke ve eğitimin ilerlemesi için giderek kapsamı genişleyen iş birlikçi doğası (OECD 2006).



PISA değerlendirme sınavı ve sonuçları farklı birçok ülkede farklı tepkilere yol açmıştır. Örneğin Almanya'da, PISA'da beklenenden düşük sonuçlar alınması, eğitim politikası ve reformları hakkında ateşli tartışmalara yol açmıştır. Benzer şekilde, Japonya 2013'te sıralamaları düştüğünde 'PISA şoku' yaşamıştır. Buna yanıt olarak, Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tartışmalı bir yutori (düşük basınç) müfredat politikasını benimseyerek ulusal değerlendirme testlerini uygulamamışlardır. Buna karşılık, İngiltere, Yeni Zelanda ve ABD, PISA sıralamasında ulusal eğitim politikalarında belirgin bir değişiklik göstermemiştir (Kim, 2017). Türkiye'de sadece PISA da alınan sonuçlara bağlı olmasa da eğitim politikalarında ve program yapısında 21. Yüzyıl yetkinlik ve becerileri kapsamında 2017 yılında yürürlüğe giren kapsamlı bir program revize çalışmasını bitirmiş ve yürürlüğe koymuştur.

2017 yılında yapılan oldukça kapsamlı revize program çalışması özellikle yeni programların PISA da ölçülen ve beceriye dönük ezberci ve salt bilgiye dayalı olmayan yapısıyla 21. yüzyıl yetkinlik ve becerilerinin yansıtılmaya çalışıldığı programlar olmuştur.

Ülkemizde de 2016 yılında tüm sınıf ve ders düzeyinde çok kapsamlı olarak başlayan ve 2017 yılında tamamlanarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî İnternet sitesinde yayımlanarak kamuoyunun görüşüne açılmış ve bu programların revize edilmesinin gerekçesi olarak üzerinde revize çalışması yapılan 2005 programlarının bilgi açısından yoğun olmasından dolayı bilgi beceri ve değerlerin ağırlık kazandığı sadece öğretimin değil eğitim yönü açısından da bu yoğun bilgi yükü karşısında hem yeterli sürenin kalmaması hem de öğrencinin günlük yaşamla bağ kuracağı, deneyimleyeceği bir içeriğin olmaması gibi sebeplerle öğrencilerin üst düzey beceriler kazanacağı içeriğini günlük yaşamla ilişkilendirebileceği, millî, manevi ve evrensel değerleri kazanmasını sağlamaya revize yapılan programlarda vurgu yapılmıştır.

Türkiye'de sadece PISA da alınan sonuçlara bağlı olmasa da eğitim politikalarında ve program yapısında 21. Yüzyıl yetkinlik ve becerileri kapsamında 2017 yılında yürürlüğe giren kapsamlı bir program revize çalışmasını bitirmiş ve yürürlüğe koymuştur.

Türkiye’de 2017 yılında revize edilen programların hem yenilenme gerekçesi hem de temel amacı yetkinliklerle donanmış bilgi, beceri ve davranışlara sahip değerlerle bütünleşmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri ve yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. “TYÇ Anadilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade, olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik belirlemiş ve tanımlamıştır. Bu genel yetkinlik ve becerilerle birlikte sosyal bilgiler dersine özgü beceriler ise Araştırma, Çevre okuryazarlığı, Değişim ve sürekliliği algılama, Dijital okuryazarlık, Eleştirel düşünme, Empati, Finansal okuryazarlık, Girişimcilik, Gözlem, Harita okuryazarlığı, Hukuk okuryazarlığı, İletişim, İş birliği, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Kanıt kullanma, Karar verme, Konum analizi, Medya okuryazarlığı, Mekânı algılama, Öz denetim, Politik okuryazarlık, Problem çözme, Sosyal katılım, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Yenilikçi düşünme, Zaman ve kronolojiyi algılama yetkinlik ve becerileri olarak belirlenmiştir. (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>, 21.08.2019)

Türkiye’de 2017 yılında revize edilen programlara genel olarak bakıldığında programların bilgi boyutunun yanında beceri boyutunun ağırlıklı olarak ön plana çıkarılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür. Her ne kadar içerik olarak kazanımların oluşturulmasında yeterince beceri temelli kazanımlardan söz etmek mümkün olmasa bile 21.yüzyıl yetkinlik ve becerilerinin bu programlarda verilmeye çalışıldığını ve bunun sonuçlarının da Türkiye’nin 2018 PISA sınavında kısmen başarı sağlamasında etkili olduğunu söyleyebiliriz. Yayınlanan programların temel

Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.

perspektifinin de bu amaç doğrultusunda oluşturulduğunu şu ifadelerden anlamak mümkündür: “Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.” (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338>)

Önemli bir kaynak olarak PISA, Pek çok ülkede benzer bir biçimde eğitim politikasının dönüşümüne katkıda bulunmuştur. Birçok ülke bu doğrultuda eğitim programlarını revize çalışmalarına hız vermiştir. Güney Kore (İlkbahar, 2011), PISA sonucunda eğitim politikası ve yönetim değişikliği geçirmiştir.

PISA’da başarılı ülkeler arasında yer alan Yeni Zelanda’ da 2007 yılından itibaren kapsamlı bir program çalışması başlatmış ve PISA’DA aldıkları başarıları bu çalışmalara dayandırmışlardır. Yeni Zelanda’da program geliştirme süreci “Öğrenci merkezli müfredat tasarımı, müfredatın öğrencilerin mevcut ve gelecekteki öğrenme ve yaşam ihtiyaçlarını karşılamada daha bütünsel ve öğrenci odaklı bir yaklaşımla yönlendirilmesi

gerektiğine dair temel bir görüşe dayanmaktadır. Bunu başarmak için, beş ana kaygının ele alınması gerekir. Öğrencilerin aktif katılımcılar olduğu, kendi anlayışlarını geliştirdikleri ve kendi önceki bilgileri üzerine inşa ettikleri; geleneksel müfredat derslerinin yanı sıra daha geniş yaşam ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği; öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçları, tutumları ve motivasyonlarının karşılandığı; sosyal ve kişiler arası değerlerin ve becerilerin geliştirildiği vurgulanmakta ve bu öğrenmenin bütünsel, devam eden, inşa eden ve yaşam boyu aktivite olduğu ifade edilmektedir. Bu ihtiyaçları desteklerken, diğer öğrenmeler için temel yapı taşı olarak temel beceri ve bilginin ustalığını sağlama ve öğrenmeyi iki türe ayırma, özel bilgi ve beceriler ile her konuda beslenmesi gerekenleri ayırma konusundaki önemli düşünceleri de beraberinde getirmektedir. **Her öğrencinin “en iyi” ve “iyi” olduğunu fark ederek**, hem yüksek eğitim standartlarını hem de toplumun demokratik değerlerini geliştirmenin önemine özel önem vermektedir. Bu eğitimin ve müfredatın amacı, akademik öğrenim pahasına tamamen sosyal öğrenmeye odaklanmak değildir. Her birinin etkisini göz ardı etmeden özne, öz ve sosyal öğrenmeyi kullanarak bütünleştiren dengeli ve bütünsel bir eğitimidir.” şeklinde ifade edilmektedir (<http://ssol.tki.org.nz/Senior-social-studies-years-11-13>).

PISA sadece ulusal olarak bireysel eğitim politikalarını ve programları değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda küresel olarak eğitim yönetişimini de değiştirmiştir. PISA'nın Test temelli eğitim yönetişimini dünya çapında güçlendirdiği kabul edilmektedir. PISA rakamlarla ifade edilen çeşitli veriler ortaya koyduğundan, test sonuçları eğitim politikası yapımında en önemli kanıtlardan biri haline gelmiştir. PISA sonuçları birçok ülkede önemli kabul edildiğinden, veri odaklı okul reformları yaygın bir şekilde yapılmaktadır, bu da yeni paradokslara, beklenmedik gelişmelere ve istenmeyen etkilere neden olmaktadır. Ayrıca,

PISA'ya ev sahipliği yapan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), eğitim politikasının küreselleşmesini desteklemiştir (Kim, 2017).

PISA sınavlarının en önemli özelliği, öğrencilerin okulda öğrenilen şeyleri ne ölçüde yeneden üretebileceklerini değil, günlük problemleri çözerken bilgi ve bilgiyi ne ölçüde kavrayabilecekleri, seçebilecekleri, üretebilecekleri ve kullanabileceklerini incelemesidir. Bu nedenle PISA çalışması, gençlerin çağdaş bir bilgi ve yenilik temelli toplumda yaşam için ne ölçüde hazırlanmış olduklarını ve okulda öğretilen içeriğe ne ölçüde hakim olduklarını değil kısaca bilgiyi değil yeterlilik ve becerileri işlevsel okuryazarlık gibi ön plana çıkararak bilgiyi zaten çeşitli kaynaklardan öğrenebileceğini ön kabul olarak alıp ilgili bilginin seçilmesini, yeni bilgilerin edinilmesini, bilginin problemleri duruma uyarlanmasını, problemleri durumların çeşitli açılardan analiz edilmesini, olası yanıtların gerekçeleriyle birlikte formüle edilmesini ve değerlendirilmesinde becerileri kullanabilmesini amaçlamaktadır.

PISA testleri yetkinlik odaklı olduğundan, öğrencilerin güncel yaşamında bir sorunla karşılaştığında (örneğin cep telefonlarının kullanımı) edinmiş olduğu bilgiyi beceri dönüştürerek sorunu aşabilme çözüm bulabilme ve analiz edebilmesini desteklemektedir. PISA çalışmasının temel hedefi öğrencilerin okulda temel yetkinliklerini geliştirmek ve uygun desteği almasını sağlamak için yeni eğitim politikası önlemlerinin oluşturulmasını sağlar. Çok farklı eğitim sistemlerine sahip çok sayıda ülkenin PISA çalışmasına katıldığı göz önüne alındığında, bulgularının analizi, ülkelerin çoğunda, eğitim sistemlerinin ve politikalarının belirlenmesinde ve programların bu yönelik olarak hazırlanmasında temel yeterliklerin geliştirilmesi bakımından önemli bir rol oynamaktadır. PISA çalışmalarının bulgularına göre, öğrencilerin performansındaki farklılıkların yaklaşık dörtte biri verilen eğitim sisteminin özellikleri ile açıklanmaktadır

PISA Sınavı ve Türkiye

Pek çok ülkenin katıldığı uluslararası sınavlardan biri olan PISA'ya Türkiye, 2003'ten bu yana katılmaktadır. PISA, örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarının yanında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA Projesine katılım amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından şö-

le açıklanmaktadır: "Küreselleşen dünyamızda, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle belirli referans noktalarına göre ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesidir. Ülkemiz de OECD üyesi olarak eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla bu projeye katılmaktadır" (<http://egitek.meb.gov.tr/pisa.html>).

Tablo 2 PISA ve TIMSS Sınavları

	PISA	TIMSS
Düzenleyen Kuruluş	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (<i>Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD</i>)	Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA</i>)
Uygulandığı yıllar ve Türkiye'nin katılımı	2000 2003 2006 2009 2012 2015 2018 Türkiye 2003'ten bu yana katılıyor.	1995'te Türkiye katılmadı. 1999'da Türkiye'den yalnızca 8. sınıflar katıldı. 2003'te Türkiye katılmadı. 2007'de Türkiye'den yalnızca 8. sınıflar katıldı. 2011'de ve 2015'te Türkiye katıldı (4 ve 8. sınıflar).
Örneklem	15 yaşında ve örgün eğitimde olan çocuklar	4 ve 8. sınıfta öğrenim gören çocuklar
Temel konular	Fen, matematik, okuma	Fen, matematik
Temel yaklaşım	Bilgiyi gerçek yaşam koşullarına uygulama becerisini ölçüyor.	Okul öğretim programıyla uyumlu olarak fen ve matematik başarısını ölçüyor.

Tablo 3 Türkiye'nin yıllara göre PISA sonuçları

		2006	2009	2012	2015	2018
Fen Okuryazarlığı	Türkiye Ort.	424	454	463	425	468
	OECD Ort.	500	495	501	493	489
	Tüm Ülke Ort.	491	471	477	465	
	Sıralaması	47/57	42/65	43/65	54/72	39
Matematik Okuryazarlığı	Türkiye Ort.	424	464	475	428	452
	OECD Ort.	498	493	496	493	489
	Tüm Ülke Ort.	484	464	471	460	
	Sıralaması	43/57	39/65	42/65	50/72	42
Okuma Alanı	Türkiye Ort.	447	445	448	420	466
	OECD Ort.	484	496	494	490	487
	Tüm Ülke Ort.	492	465	470	461	
Sıralaması	37/56	41/65	44/65	50/72	40	

Türkiye'nin 2006-2015 yılları arasındaki dört dönemlik fen, matematik ve okuma alanlarındaki performansına bakıldığında: Fen, matematik ve okuma alanlarında Türkiye'nin 2006 yılı puan ortalaması, 2012 yılına kadar yükselirken, 2015 yılında tüm alanlarda, 2006 yılı puan sınırına düştüğü; son dört uygulamada Türkiye'nin fen ve okuma alanında hem tüm ülkeler hem de OECD ülkeleri bazında ortalama puanlarının gerisinde olduğu, sadece matematik puan ortalamasının 2012'de tüm ülkeler puan ortalamasını geçtiği belirtilebilir (İşeri, 2019). 2018 PISA verilerine bakıldığında ise Türkiye'nin bu sınavda 2015 yılına göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

Türkiye, PISA projesine 2003 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanı'nın onayı ile katılmaya başlamıştır. PISA ile ilgili çalışmalar ise, Milli Eğitim Bakanlığının bir birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yürütülmektedir (MEB, Dış

İlişkiler Genel Müdürlüğü). Türkiye, 2006 yılında, 57 ülke arasında, fen bilimlerinde 47 matematikte 43, okuma sınavlarında ise 38. olmuştur. PISA sınavlarının uygulandığı OECD, AB, Kuzey Amerika ve Doğu Asya ülkelerinin neredeyse tamamı tüm branşlarda yapılan sıralamalarda Türkiye'nin ilerisinde yer almışlardır. Türkiye'nin gerisinde kalan ülkelerin büyük bir çoğunluğu Latin Amerika, Orta Asya ve Afrika'da yer alan ülkelerden oluşmaktadır. Türkiye'deki toplam öğrencilerin sadece yüzde 0,9'u PISA fen bilimleri sınavında 5 ya da 6. seviyede başarı gösterirken, diğer OECD ülkelerinde bu oran, Türkiye için hesaplanandan, ortalama 9 kat daha yüksektir. Diğer taraftan, PISA 2009'un sonuçlarına göre Türkiye'nin puanını en fazla arttıran ülkeler arasında olduğu görülmekle birlikte, ancak henüz seviye atlayamadığı izlenmektedir. 1. seviyenin en düşük, 6. seviyenin en yüksek seviye olduğu PISA'da, hem 2003'de hem 2009'da fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarında hala 2. seviyede

PISA 2018'de yapılan sınavda okuma becerisi alanında Çin 555 puanla birinci sırada Singapur 549 Hong Kong 524 puan almıştır. Programlarında kapsamlı bir revizyon çalışması yapan Estonya ise bir Avrupa ülkesi olarak 523 puan alarak ilk sıralarda yer almıştır. Türkiye ise 2015 yılında yapılan sınava göre ciddi bir yükseliş yaparak 466 puan almış olmasına rağmen OECD ortalamasının altında bir performans sergilemiştir. Bu puan ile Türkiye, 37 OECD ülkesi içinde 31. sırada iken 78 OECD ülkesi ve partneri arasında 41. sırada yer almıştır.

olduğumuz görülmektedir. PISA 2009 sınavında Türkiye okuma becerileri alanında ortalama 445 puan alarak OECD ortalamasının altında kalırken, Finlandiya bu alanda ortalama 536 puan alarak hem OECD hem de bütün ülkeler içinde en üst sıralarda yer edinmiştir. Söz konusu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almıştır. Öte yandan fen bilgisi okuryazarlığı alanında Finlandiya 554 puanla zirvede yer alırken Türkiye'nin ortalama puanı Finlandiya'dan 100 puan daha geridedir. 454 puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içinde 42. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almıştır. Son olarak matematik okuryazarlığı alanında yine üst sıralarda yer alan Finlandiya'nın ortalama 541 puanına karşılık Türkiye'nin puan ortalaması 464 puandır. Türkiye, bu puanla OECD ülkeleri içerisinde 31. sırada, tüm ülkeler içerisinde ise 41. sırada yer almaktadır. PISA 2012 verilerine göre, Türkiye, Brezilya, Tunus ve Meksika gibi ülkeler ile birlikte en büyük gelişmeyi kateden ülkelerden birisi olmakla birlikte OECD ortalamasının oldukça altındadır (Bakioğlu ve Yıldız, 2013).

Tablo 4 PISA Okuma becerisine göre ülkelerin durumları

Ülkeler	Puan
Çin	555
Singapur	549
Macau (Çin)	525
Hong Kong (Çin)	524
Estonya	523
OECD Ortalaması	487
Türkiye	466
Fas	359
Lübnan	353
Kosava	353
Dominik Cumhuriyeti	342
Filipinler	340

Türkiye, 37 OECD ülkesi içinde 37. konumda iken 78 OECD ülkesi ve partneri arasında 41. sırada.

PISA 2018'de yapılan sınavda okuma becerisi alanında Çin 555 puanla birinci sırada Singapur 549 Hong Kong 524 puan almıştır. Programlarında kapsamlı bir revizyon çalışması yapan Estonya ise bir Avrupa ilkesi olarak 523 puan alarak ilk sıralarda yer almıştır. Türkiye ise 2015 yılında yapılan sınava göre ciddi bir yükseliş yaparak 466 puan almış olmasına rağmen OECD ortalamasının altında bir performans sergilemiştir. Bu puan ile Türkiye, 37 OECD ülkesi içinde 31.sırada iken 78 OECD ülkesi ve partneri arasında 41.sırada yer almıştır.

Tablo 5 PISA Matematik alanına göre ülkelerin durumları

Ülkeler	Puan
Çin	591
Singapur	569
Macau (Çin)	558
Hong Kong (Çin)	551
Tayvan	531
OECD Ortalaması	489
Türkiye	454
Fas	368
Kosava	366
Panama	353
Filipinler	353
Dominik Cumhuriyeti	325

Türkiye, 37 OECD ülkesi içinde 33. konumda iken 78 OECD ülkesi ve partneri arasında 42. sırada.

Bunun yanı sıra PISA matematik sonuçlarına bakıldığında ise yine Çin'in başarısı dikkat çekmektedir. Matematik puanında birinci sırada yer alan Çin'i; Singapur, Macau, Hong Kong ve Tayvan izlemektedir. 2018'de OECD matematik puanı ortalaması 489 iken Türkiye'nin matematik puanı ortalaması, 454 puan olarak gerçekleşmiştir. Böylelikle Türkiye bu alanda, 37 OECD ülkesi arasında 33. oldu. Türkiye 2015 PISA sınavına göre matematik alanın da bu sınavda başarısını artırmıştır.

Tablo 6 PISA Fen Bilimleri alanına göre ülkelerin durumları

Ülkeler	Puan
Çin	590
Singapur	551
Macau (Çin)	544
Estonya	530
Japonya	529
OECD Ortalaması	489
Türkiye	468
Gürcistan	383
Panama	365
Kosava	365
Filipinler	357
Dominik Cumhuriyeti	336

Türkiye, 37 OECD ülkesi içinde 30. konumda iken 78 OECD ülkesi ve partneri arasında 39. sırada.

Fen Bilimleri alanında ise en başarılı beş ülke; Çin, Singapur, Macau, Estonya ve Japonya oldu. 2018 yılında fen bilimleri alanında OECD ortalaması 489 iken Türkiye'nin puanı OECD ortalamasının altında seyrederek 468 olarak gerçekleşti. Türkiye, bu puan ile OECD ülkeleri arasında 30.olurken OECD ülkeleri ve partnerleri arasında 39. sırada yer aldı.

PISA verilerine göre Türkiye'nin yıllar içindeki durumuna baktığımızda, Türkiye'nin araştırmaya dâhil olduğu 2003 yılından buyana okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarının tümünde



OECD ortalamasının altında kaldığını görmekteyiz. Bununla birlikte, her üç alanda da 2012'ye kadar bir artış eğilimi söz konusu iken 2015 yılına gelindiğinde bu alanların her birinde Türkiye'nin puanı ciddi bir düşüş sergilerken 2018 de tekrar bir yükselme yaşadığını görüyoruz. Özellikle fen bilimleri alanında meydana gelen yükseliş daha dikkat çekicidir. Bu yükselişte 2016 yılından itibaren başlayıp 2017 yılında kabul edilen ve geniş çaplı olarak revize edilen programların etkisi olduğunu söylemek mümkündür. 2017 yılında revize edilen programlar öğrencilerin yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaç olarak almasının önemli bir rolü olmuştur. Özellikle PISA sorularının bilgiyi değil yetkinlik ve becerileri ölçmeye dayanan yapısına uygun olarak programlarda güncelleme çalışmalarının yapılması uluslararası sınavların hem eğitim politikalarının önceliğinin belirlenmesinde hem de program yapma süreçlerinde etkili olmuştur (OECD, 2018).

PISA araştırmalarındaki üç alanın içeriğine bakıldığında; fen okuryazarlığı alanı, olgula-

rı bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlamayı içeren üç boyuttan oluşmaktadır. Matematik okuryazarlığı alanı, matematiksel düşünme eylemleri ve gerçek yaşam durumları olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Okuma alanı ise; metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin amacı olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Bu üç alanın her birindeki bilgi ve beceriler, 6 yeterlik düzeyinden oluşmaktadır. Üst yeterlik düzeyleri olan 5. ve 6. düzeyler, yorumlama, analiz ve sorgulama gibi üst düzey bilişsel becerileri kapsar iken; temel ve asgari düzeydeki yeterlikleri içeren 2. düzey ise, 21. yüzyılda tüm bireylerin hayata hazır olmaları için sahip olmaları gereken temel becerileri içermektedir. Buna bağlı olarak 2. düzeyin altındaki alt yeterlik düzeyleri de yetersizlik ve başarısızlığı içermektedir (Çelebi ve Diğerleri, 2014).

PISA'nın sonuçlarının medyada çoğu zaman yer bulması PISA'ya katılan ülkelerin çoğunda eğitim politikası tartışmalarına referans olmuştur. Sınav sonucunda yayınlanan istatistik veriler

ve bilgiler öğrencilerin performansı, sosyoekonomik geçmişleri ve okul sistemlerinin belirli özellikleri arasında bir dizi ilginç korelasyon ortaya koyarak ülkelerin eğitim politikalarını şekillendirme de önemli bir kaynak olmuştur. PISA her ne kadar ülkelerin eğitim sistemiyle ilgili bütüncül bir değerlendirme imkânı sağlamasa da eğitimle ilgili tartışmalara büyük bir canlılık ve ivme katmıştır.

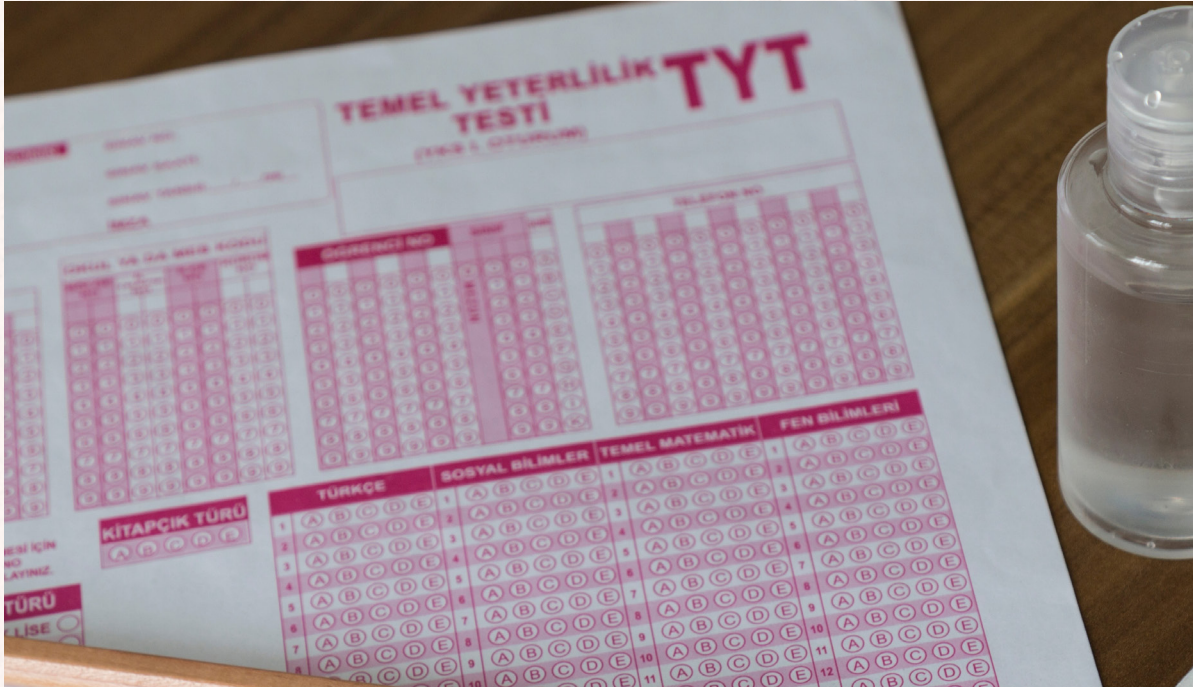
PISA'nın üç alanda ki başarıyı ölçen sistemi sadece evrensel olarak ölçülebilen ve dolayısıyla karşılaştırılabilir belirli konularla uğraştığından eğitim sisteminin bütünü ve kültürel farklılıkları yansıtmayacağını kabul etmemiz gerekir. PISA, yabancı diller, coğrafya ve tarih dâhil beşeri bilimlerde, sanatta, müzikte ve sporda başarıyı ölçmemektedir. Yine ekip çalışması, öğrenmeyi öğrenme veya diğer kültürleri anlama gibi daha az somut ama kritik eğitim sonuçlarını da ölçmemektedir. Ayrıca, herhangi bir kamu eğitim

kurumu tarafından sağlanan eğitim kalitesi değerlendirilmesinin sadece öğrenci başarı testi puanlarına dayandırılmasının yanı sıra okulun ve sınıfın bağlamıyla ilgili bir dizi faktörün de hesaba katılması gerektiğini düşünmek gerekir. Öğrencilerin kapasiteleri, becerileri, sosyoekonomik koşulları, finansal ve öğrenme kaynakları, tesisleri, okul idaresi, sınıf büyüklükleri ve okul organizasyon özellikleri gibi unsurlar eğitimin kalitesi açısından önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Türkiye'nin 2003-2018 arası altı dönemlik PISA araştırmaları sonuçlarına ilişkin genel görünümde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin yaklaşık yarısının temel ve alt yeterlik düzeylerine yoğunlaştığı, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli başarı farklarının olduğu, Türkiye'deki ortalama bir öğrencinin, OECD ülkelerindeki ortalama bir öğrenciden matematik, okuma ve fen becerilerinde 1-1,5 eğitim yılı geride olduğu sonuçlara yansımaktadır (Buna karşına Dünya Bankası (2014) raporuna göre, Türkiye'nin eğitimde, OECD standartları ile olan uçurumun azalmaya başladığı, 2003 yılından itibaren Türkiye'nin ortalama PISA puanlarının, diğer tüm ülkelere göre daha hızlı bir şekilde iyileştiği belirtilmektedir (İşeri, 2019).

Eğitim öğretimin en önemli boyutu olan içeriğin kazanımlarının temel yetkinlik ve beceri doğrultusunda yapılması ve buna içeriğin zenginleştirilmesi Türkiye'nin PISA'da ki başarısını daha da artıracaktır. Bu açıdan kazanımların yetkinlik kapsamında disiplinler arası olacak şekilde temel bilgi yapıları verilerek ezber bilgiden uzak öğrenciyi bilgiye boğmak yerine daha mikro ve derinlemesine öğrenebileceği gündelik yaşamla içinde yaşadığı toplumla bağ kurabilmesini bireyin kendini keşfetmesini problemlerle karşı karşıya kaldığında çözüm üretebilmesini sağlayıcı olması hem eğitimin kalitesini hem de PISA'daki başarısını artıracığı söylenebilir.

Eğitim öğretimin en önemli boyutu olan içeriğin kazanımlarının temel yetkinlik ve beceri doğrultusunda yapılması ve buna içeriğin zenginleştirilmesi Türkiye'nin PISA'da ki başarısını daha da artıracaktır. Bu açıdan kazanımların yetkinlik kapsamında disiplinler arası olacak şekilde temel bilgi yapıları verilerek ezber bilgiden uzak öğrenciyi bilgiye boğmak yerine daha mikro ve derinlemesine öğrenebileceği gündelik yaşamla içinde yaşadığı toplumla bağ kurabilmesini bireyin kendini keşfetmesini problemlerle karşı karşıya kaldığında çözüm üretebilmesini sağlayıcı olması hem eğitimin kalitesini hem de PISA'daki başarısını artıracığı söylenebilir.



Sonuç

PISA ve TIMSS sınavlarının 3 yılda bir düzenli olarak yapılması ve uluslararası geçerlilikleri sayesinde eğitim politikası yapım süreçlerine dayanak oluşturacak kanıtlar elde etmeye elverişli değerlendirme sistemleri olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Değerlendirmelerin sunduğu kapsamlı verilerden yararlanmak Türkiye gibi öğrencilerin akademik başarısını ve iyi olma hâlini yükseltmesi gereken bir ülke için oldukça önem taşımaktadır. PISA ve TIMSS değerlendirmelerinden elde edilen bulgular politika yapım süreçlerini öğretim programlarının ve ders kitaplarının içeriğinin belirlenmesi, farklı öğretim yöntemlerinin benimsenmesi gibi çeşitli noktalarda destekleyebilir.

MEB öğretim programlarında 2017 yılında yaptığı revizyon ve son olarak 2023 eğitim vziyonu belgesinde yeniden bir sistem değişikliğine gidilecek olmasını. Türkiye'nin PISA ve TIMSS'teki başarısını artırmak olduğunu belirtmek gerekir. Milli eğitim bakanı ziya Selçuk 2023 eğitim vizyonu kapsamında yaptığı bir açıklamada "liselerde, ilkokullarda ortaya koyacağımız değişiklikler

2021 PISA'da çok daha iyi noktaya gelmemizi sağlayacak." Diyerek uluslararası yapılan sınavların eğitim politikalarını belirlemede etkili olduğunu bize göstermektedir.

PISA ve TIMSS'in yanı sıra, ülkelerin kendi değerlendirme sistemlerini kurmaları ve elde ettikleri verilerden yararlanmaları da oldukça önemlidir. Türkiye'de uygulanmakta olan merkezi sınavlarda beceri temelli soruların giderek daha etkili bir biçimde kullanıldığını görmekteyiz. Ölçme değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğünün oluşturduğu kazanım kavrama testlerinde geleneksel soru tiplerinin yanında beceri temelli sorulara yer vermeye başlaması bunun bir göstergesidir MEB'in "farklı soru tipleri kullanılarak üst düzey zihinsel becerileri de ölçecek şekilde izleme testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bu becerilere sahip olma durumlarının belirlenmesi" amacıyla başlattığı Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi (ABİDE) de bu bağlamda önemli bir gelişme olarak öne çıkıyor.

Kaynakça

- Bakioğlu, A. ve Yıldız. A. (2013). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt-Sayı / Volume-Issue: 38, ss/pp: 37-53.
- Çelebi, N., Güner. H., Kaya G.T., Korumaz. M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi. Vol. 3, No. 3.
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA Yeterlikleri ve Türkiye Öğretim Programları Kazanımları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15(2): 392-418.
- Kim, Y.(2017).<https://www.jeas.jp/jeas/wp-content/uploads/2017/09/KimY.-PISA-An-influential-factor-of-educational-policy-and-agenda-change-in-South-Korea1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Klieme, E. (2016). TIMSS 2015 and PISA 2015: How are they related on the country level?. DIPF Working Paper. Retrieved,https://www.dipf.de/de/forschung/publikationen/pdf-publikationen/Klieme_TIMSS2015andPISA2015.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2012). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması 2011 Tanıtım Kitapçığı. http://yegitek.meb.gov.tr/pdf/TIMSS_2011_kitapci.pdf adresinden alınmıştır.
- UNİCEF. (2019). <https://www.unicef.org/montenegro/sites/unicef.org.montenegro/files/2019-07/PI-SA-2015-EN-REVISE-7.pdf> adresinden alınmıştır.
- OECD. (2006). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/37474503.pdf> adresinden alınmıştır.
- OECD,(2018). <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%PDF.pdf> adresinden alınmıştır.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354,21.08.2019>.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338>
- <http://ssol.tki.org.nz/Senior-social-studies-years-11-13>
- <http://egitek.meb.gov.tr/pisa.html>

Türkiye'nin PISA 2018 Performansı ve Eğitimde Eşitsizlik

Serkan YURDAKUL*

Giriş

İlk olarak 2000 yılında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından başlatılan ve Türkiye'nin 2003 yılından itibaren düzenli olarak katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) üç yılda bir düzenlenmektedir. PISA uygulaması, okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarından oluşmakta olup 15 yaşındaki öğrencilerin günlük yaşamda gerekli olan bilgi ve becerilerini sınavarak ne derecede sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemekte ve eğitim sistemlerinin uluslararası değerlendirmesini ve kıyaslamasını amaçlamaktadır (MEB, 2016).

PISA, zorunlu eğitim sürelerinin sonuna yaklaşmış olan öğrencilerin modern toplum hayatına tam uyumu için gerekli olan bilgi ve becerileri ne düzeyde edindiklerini ölçer. Bu değerlendirme programında öğrencilerin bilgiyi yeniden üretip üretemeyeceğinin ortaya koyulmasının yanı sıra; öğrencilerin öğrendikleri bilgilerden hareketle cevapları ne kadar iyi tahmin edebileceklerini ve bu bilgiyi hem okul içinde hem de okul dışında ne düzeyde uygulayabildiklerini inceler (OECD, 2019a). Aynı zamanda PISA uygulaması, ülkelerin eğitim sistemlerinin performansının zaman içinde nasıl değiştiğini ve uygulamaya katılan ülkeler arasındaki eğitim sistemlerinin dünyadaki yeri-

nin ne olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla da politika belirleyiciler, kendi ülkelerinin eğitim düzeylerini yükseltmek amacıyla belirli standartlar oluşturarak, sistemlerinin zayıf ve güçlü yönlerini tespit etmek amacıyla PISA uygulamasının sonuçlarını kullanmaktadırlar (MEB, 2016). PISA sonuçları eğitim politikalarına direkt veya dolaylı olarak etki etmekte olup, Türkiye müfredat reformuna bir gerekçe olarak PISA 2003 sonuçlarını göstermiştir. Politika yapıcıların PISA sonuçlarını kendi eğitim sistemleri açısından yorumlamadan sonuç odaklı böyle bir yaklaşımını, son derece sorunlu olsa da, PISA sonuçlarının eğitim politikalarına direkt etkisi olmuştur. (Gür vd., 2012)

PISA Neyi Ölçüyor?

PISA her yıl farklı bir ana konu üzerinde durmaktadır. 2000 yılında PISA'nın ana konusu okuma becerileriyken her PISA uygulamasında sırasıyla matematik ve fen okuryazarlığı ana konuları şeklinde değişmektedir. Dolayısıyla PISA 2009'da olduğu gibi PISA 2018 uygulamasının da ana odağı okuma becerileridir. *Okuma becerileri*, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için metinleri anlama, kullanma, değerlendirme, üzerinde düşünme ve onlarla etkileşim kurma kapasite-

*) Araştırmacı, Eğitimciler Birliği Sendikası, Ankara/Türkiye
yurdakulsrk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8188-202X

si olarak; *matematik okuryazarlığı*, öğrencilerin matematiği çeşitli bağlamlarda formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesi olarak; *fen okuryazarlığı* ise bilimle ilgili konulara ve bilimin fikirlerine yansıtıcı bir vatandaş olarak dâhil olma yeteneği olarak tanımlanır (OECD, 2019a).

PISA, öğrencilerin neyi bildiklerini ve bu bildikleriyle neler yapabileceklerini değerlendiren, üç temel alanda yeterlilikleri ölçen bir uygulamadır. Bununla birlikte, özellikle teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve etkisi nedeniyle, okumanın doğası son on yılda önemli ölçüde değişmiştir. Artık okuma sadece basılı olan sayfayı değil, aynı zamanda elektronik formatları da (dijital okuma) içermektedir. Dahası, geçmişte, öğrenciler bir sorunun cevabını öğrenmek için basılı bir kaynak metin içerisinde cevabı arayıp buldukları cevabın doğru olduğuna güvenebilirlerdi. Bugün ise dijital arama motorları öğrencilere milyonlarca cevap sunmakta ve bu cevapların hangilerinin doğru hangilerinin yanlış olduğunu bulmak ise tamamen öğrenciye kalmaktadır. Bu durum ise her zamankinden daha fazla okuryazarlık, farklı kaynakların kontrol edilmesi, gerçek ile yanlış arasında ayırım yapmayı ve bilgi inşa etmeyi gerektiriyor (OECD, 2019b). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin hazırlamış olduğu *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu* (2019) incelendiğinde ise bilgi ve iletişim teknolojileri anket sonuçları değerlendirilmiş ve 2012 ve 2018 yılları arasında öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda geçirdikleri zamanın 1 saatten fazla bir süre arttığı ve öğrencilerin, hafta içi ortalama 3 saat, hafta sonu ise ortalama 3,5 saat çevrimiçi ortamlarda zaman geçirdiği ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten öğrencilerin boş vakitlerinde kitap, dergi ve gazete okuma sıklıklarının önemli ölçüde azaldığı ve bunun yerine çeşitli internet sitelerinde çevrimiçi sohbet, haber veya kısa bilgilendirici metinleri tercih ettikleri ifade edilmiştir. Bu yüzden, değişen ve gelişen teknolojiler evde, okulda veya işyerlerinde insanların okuma alışkanlıklarını ve bilgi alışverişini de-

ğiştirdiğinden dolayı, okuma yeterliliği çok önem arz etmektedir. PISA 2018 uygulamasında ana alan olan okuma becerileri; öğrencilerin dijital ortamda okuma okuryazarlığını değerlendirmeyi amaçlamıştır.

PISA uygulamasıyla birlikte öğrenci, öğretmen ve okul anketleri yapılmaktadır. Öğrenci anketinden, öğrencinin sosyoekonomik özellikleri, ders çalışma yöntemleri, okuldaki öğrenme ortamı, derslere ilişkin görüşleri, hayata yönelik yaklaşımına ilişkin veriler; okul anketinden, okul iklimi, öğretmenlerin özellikleri, okul yönetimi ve öğrenme ortamı ile ilgili veriler; öğretmen anketinden ise öğretmenlerin demografik özellikleri, mesleki gelişimleri, tecrübeleri ve öğretmenlik uygulamaları ile ilgili veriler elde edilmektedir. Öğrencilerin PISA uygulamasındaki performanslarının bu değişkenlerle birlikte incelenmesi; ülkelerin kendi eğitim sistemlerini çok çeşitli yönlerle ele almasını sağlamaktadır.

Dünyada ilkökul düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar eğitime erişimin giderek genişlemesi, bugün geçmişte olduğundan daha fazla eğitim imkânının mevcut olduğunu göstermektedir. Gelişmiş ülkelere nazaran gelişmekte olan ülkelerde daha fazla toplum içerisinde ekonomik eşitsizlikler söz konusudur. Bu sosyoekonomik eşitsizlikler beraberinde öğrencilerin eğitiminde boşluklara neden olmaktadır. Bunlar PISA uygulamalarında daha belirgin olarak görülmektedir. Ayrıca, öğrenci başarısındaki sosyoekonomik eşitsizlikler 15 yaşından çok daha önce gözlenmekte ve öğrencilerin yaşamlarının sonraki aşamalarında artmaya devam etmektedir

Dünyada ilkököl düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar eğitime erişimin giderek genişlemesi, bugün geçmişte olduğundan daha fazla eğitim imkânının mevcut olduğunu göstermektedir. Gelişmiş ülkelere nazaran gelişmekte olan ülkelerde daha fazla toplum içerisinde ekonomik eşitsizlikler söz konusudur. Bu sosyoekonomik eşitsizlikler beraberinde öğrencilerin eğitiminde boşluklara neden olmaktadır. Bunlar PISA uygulamalarında daha belirgin olarak görülmektedir. Ayrıca, öğrenci başarısındaki sosyoekonomik eşitsizlikler 15 yaşından çok daha önce gözlenmekte ve öğrencilerin yaşamlarının sonraki aşamalarında artmaya devam etmektedir (OECD, 2018).

Bu çalışmada, Türkiye'nin PISA 2018 uygulamasında her üç alandaki performansı önceki PISA uygulamalarına, OECD ülkeleri ortalamalarına, okul türlerine, bölgelere ve yeterli düzeylerine göre incelenmiş ve sosyoekonomik eşitsizliklerden dolayı öğrenci performans farklılıkları OECD ülkeleri ortalamaları da dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

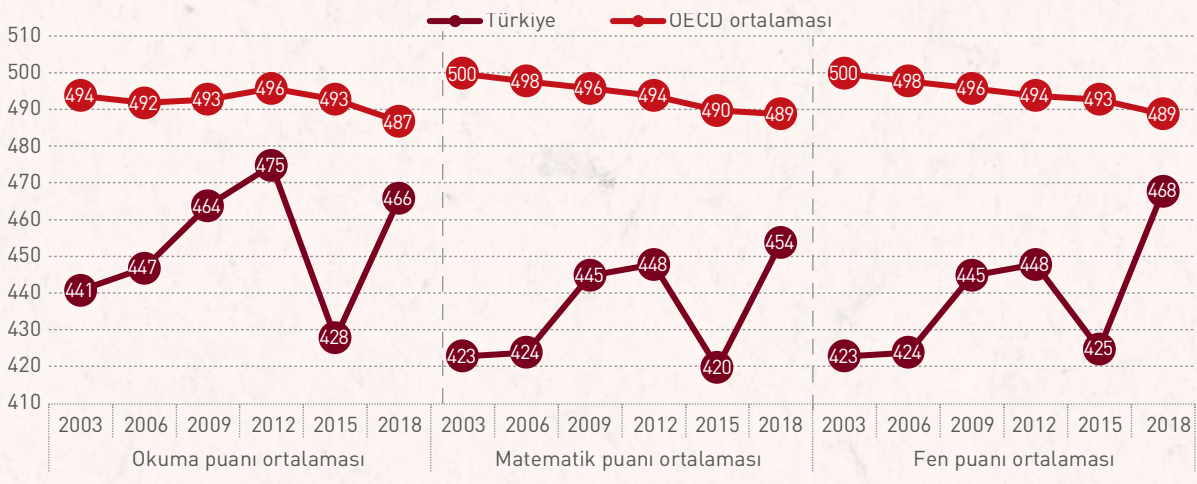
PISA 2018 uygulamasına 37'si OECD ülkesinden olmak üzere 79 ülke ve ekonomiden 15 yaş grubunda toplamda 600 binden fazla öğrenci katılmıştır. Türkiye'yi temsilen PISA 2018 uygulamasına 186 okuldan 6.890 öğrenci katılmıştır. Bu

79 ülke ve ekonominin 70'inde PISA 2018 uygulaması bilgisayar ortamında, 9 ülke ve ekonomide ise normal test olarak yapılmış olup, Türkiye'deki öğrenciler 2015 ve 2018 yılındaki PISA uygulamalarına bilgisayar ortamında katılmıştır.

Türkiye'nin PISA 2018 Performansı

Türkiye ve OECD ülkeleri ortalamasının okuma, matematik ve fen alanlarındaki PISA puanları Şekil 1'de yer almaktadır. 2003 yılından itibaren altı PISA uygulamasına katılan Türkiye, PISA 2003'e göre PISA 2006, PISA 2009 ve PISA 2012 uygulamalarında okuma, matematik ve fen alanlarındaki ortalama puanlarını artırmıştır. PISA 2015'te ise Türkiye'nin okuma ve matematik alanlarındaki puanı 2003 yılının da altına inmiş, fen puanı ortalaması ise 2003 ve 2006 yıllarındaki ortalamalar civarında seyretmiştir. PISA 2018 uygulamasında ise Türkiye PISA 2015'e göre ortalama puanlarını okuma alanında 38 puan, matematik alanında 34 puan ve fen alanında 43 puan artırmıştır. Burada dikkat çeken husus ise matematik ve fen alanlarında Türkiye en yüksek puana PISA 2018 uygulamasında ulaşmıştır. Bununla birlikte, Türkiye'nin her üç alandaki puanları OECD ülkeleri ortalaması ile karşılaştırıldığında; okumada 21 puan, matematikte 35 puan, fende ise 21 puan daha düşük olduğu görülmüştür.

Şekil 1. Türkiye ve OECD ülkeleri ortalamasının okuma, matematik ve fen alanlarındaki PISA puanları



Kaynak: OECD PISA verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

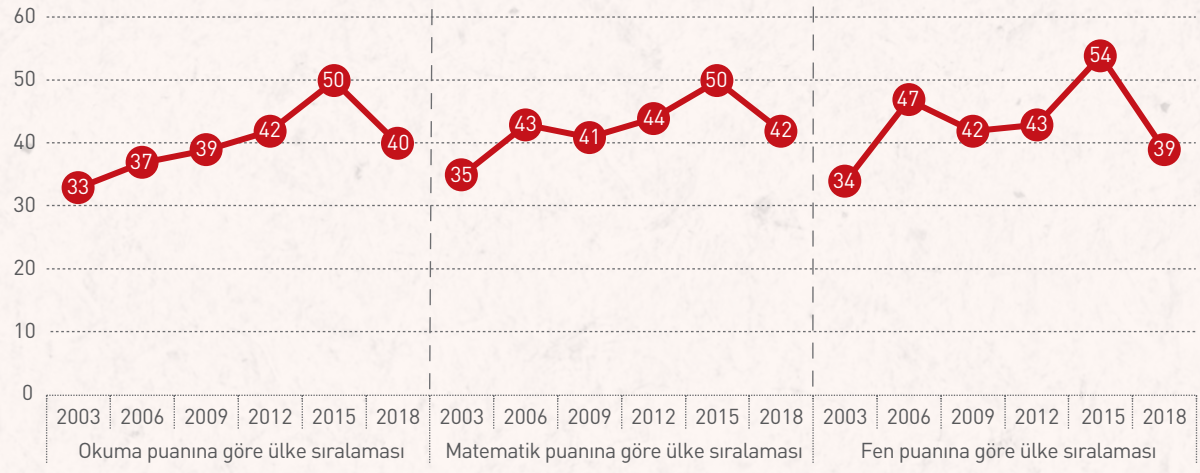


PISA 2018 uygulamasında kız ve erkek öğrencilerin her üç alanda da aldıkları puanlar incelendiğinde; okuma alanında kızlar 478, erkekler 453 puan, matematik alanında kızlar 451, erkekler 456 puan, fen alanında ise kızlar 472, erkekler 465 puan almıştır. PISA 2018 uygulamasında olduğu gibi Türkiye'nin daha önce katıldığı tüm PISA uygulamalarında kızlar, okuma ve fen alanlarında erkeklerden daha yüksek puan almıştır (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş, 2017).

Türkiye'nin PISA uygulamalarında okuma, matematik ve fen puanlarına göre ülke sıralaması Şekil 2'de gösterilmektedir. Türkiye'nin PISA

uygulamalarındaki her üç alana ilişkin ülke başarı sıralamaları incelendiğinde ise PISA 2018'de, PISA 2009 ve PISA 2012 uygulamalarındaki sıralara ulaştığı görülmektedir. Ayrıca Türkiye PISA 2018 uygulamasında okuma puanı bakımından 37 OECD ülkesi arasında 31, matematik puanı bakımından 33 ve fen puanı bakımından da 30. sırada yer almıştır. PISA 2018 uygulamasına katılan 79 ülke ve ekonomi arasında ise okuma puanı bakımından 40, matematik puanı bakımından 42 ve fen puanı bakımından ise 39. sırada yer almıştır. Bu veriler Türkiye'nin sıralamada az da olsa bir ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır.

Şekil 2. Türkiye'nin PISA uygulamalarında okuma, matematik ve fen puanlarına göre ülke sıralaması

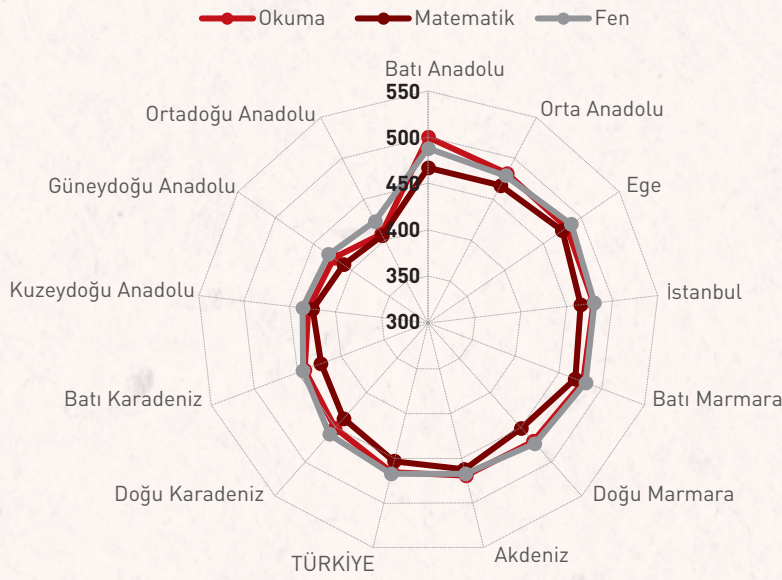


Kaynak: OECD PISA verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Şekil 3'te bölgelere göre PISA 2018 uygulaması okuma, matematik ve fen puanı ortalamaları bulunmaktadır. Batı Anadolu Bölgesi PISA 2018 uygulamasında okuma ve fen alanlarında, Ege Bölgesi ise matematik alanında diğer bölgelere göre daha yüksek ortalama puana sahiptir. Doğu Karadeniz, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri ise her üç alanda da Türkiye ortalama

puanlarının altında bir performans göstermiştir. Türkiye'nin batısından doğusuna doğru gidildikçe PISA 2018 uygulamasının her üç alandaki ortalama puanları bakımından düştüğü görülmektedir. Ortadoğu Anadolu Bölgesi'nin okuma puanı bakımından Batı Anadolu Bölgesi ile arasından 98, matematik puanı bakımından Ege Bölgesi ile arasında 63, fen puanı bakımından ise Batı Anadolu Bölgesi ile arasında 65 puan fark vardır.

Şekil 3. Bölgelere göre PISA 2018 uygulaması okuma, matematik ve fen puanı ortalamaları

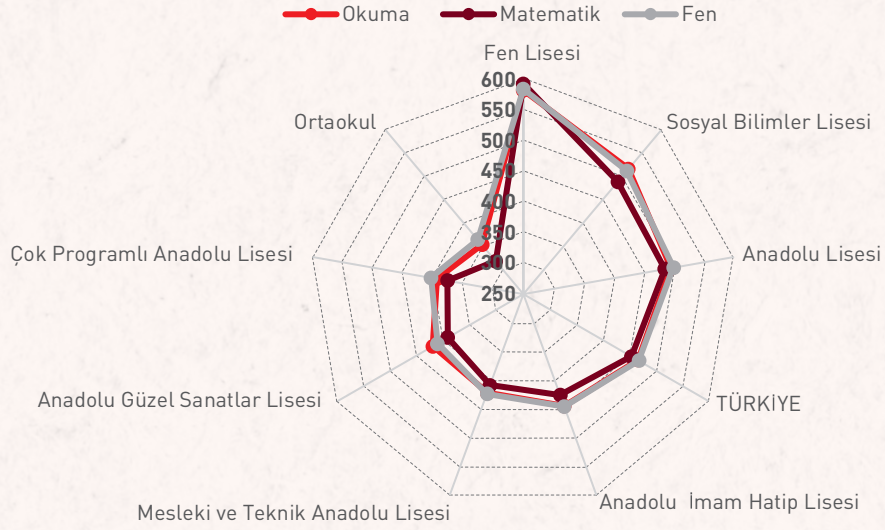


Kaynak: OECD PISA verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Şekil 4'te okul türüne göre öğrencilerin PISA 2018 uygulaması okuma, matematik ve fen puanı ortalamaları bulunmaktadır. PISA 2018 uygulamasında fen lisesi öğrencileri okuma alanında 583, matematik alanında 594, fen alanında ise 585 ortalama puan almıştır. Bu okul türünü sosyal bilimler lisesi ve Anadolu lisesi takip etmekte olup her üç alanda da bu okul türleri Türkiye ortalama puanlarının üstünde bir performans göstermiştir. Anadolu imam hatip, mesleki ve teknik Anadolu, Anadolu güzel sanatlar ve çok programlı Anadolu lise türleri ise her üç alanda da Türkiye ortalama puanlarının altında bir performans sergilemiştir. Liselere Geçiş sistemi (LGS) kapsamında yapılan merkezi sınavlar sonucunda fen, sosyal bilimler ve az sayıda bazı Anadolu, mesleki ve teknik Anado-

lu ile Anadolu imam hatip liselerine öğrencilerin akademik başarısına göre yerleştiği göz önünde bulundurulursa böyle bir tablonun oluşması öngörülebilir. Fakat Türkiye ortalama puanlarının altında bir performans gösteren ve kendi aralarında da ciddi düzeyde puan farklılıkları olan bu okul türleri arasında, homojen düzeyde bir akademik başarının olmadığı ortaya çıkmaktadır.

PISA 2018 uygulamasında fen lisesi öğrencileri okuma alanında 583, matematik alanında 594, fen alanında ise 585 ortalama puan almıştır.

Şekil 4. Okul türüne göre PISA 2018 uygulaması okuma, matematik ve fen puanı ortalamaları

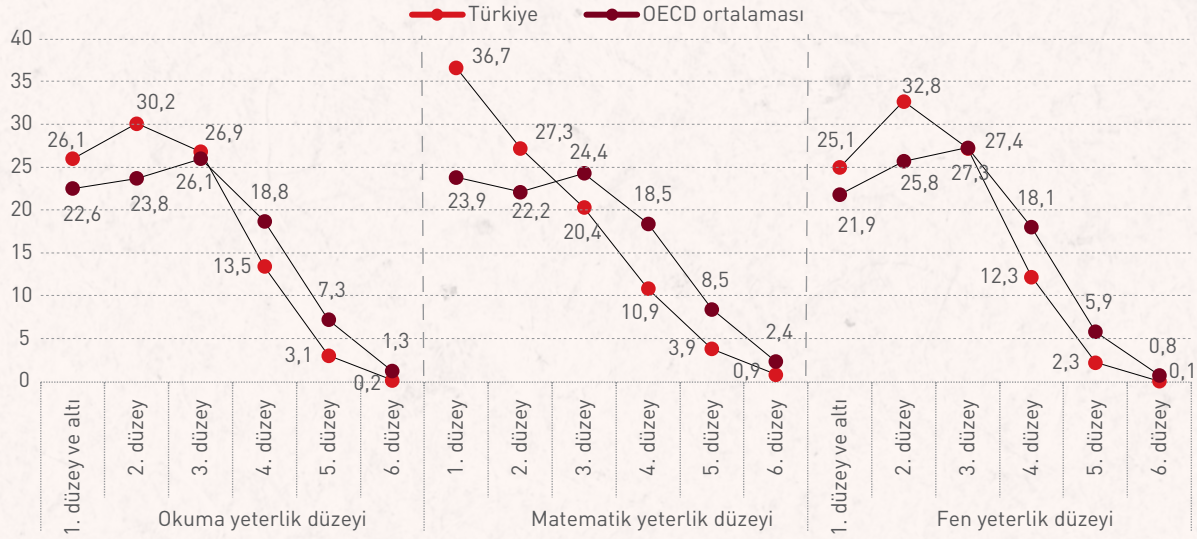
Kaynak: OECD PISA verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Daha önceki PISA uygulamalarında olduğu gibi PISA 2018'de her üç alanda da Türkiye'de, okul türleri ve bölgeler arasındaki performans farklılıkları devam etmektedir. Bu ise eğitimin temel sorunları arasında başı çekmektedir.

Şekil 5'te Yeterlik düzeyine göre PISA 2018 okuma, matematik ve fen alanlarında öğrencilerin oransal dağılımı bulunmaktadır. Öğrencilerin PISA 2018 uygulamasında neleri başarıp neleri başaramadıklarını göstermek açısından okuma becerilerinden alınan puanlara göre sekiz yeterlik düzeyi, matematik okuryazarlığı kapsamında alınan puanlara göre altı yeterlik düzeyi, fen okuryazarlığı kapsamında alınan puanlara göre ise yedi yeterlik düzeyi tanımlanmıştır (OECD, 2019b). PISA uygulamalarında 1. düzey ve altı düşük performans yeterlik düzeyi; 2. yeterlik düzeyi, ilgili alana ilişkin temel işlemleri yapabildiği düzeyi; 5 ve 6. düzeyler ise yüksek performans yeterlik düzeyleri olarak kabul edilmektedir. PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri ve fen okuryazarlığı alanlarında Türkiye'deki her dört öğrenciden biri 1. düzey ve altında yeterlik göstererek düşük performans sergilemiştir. Matematik

Öğrencilerin PISA 2018 uygulamasında neleri başarıp neleri başaramadıklarını göstermek açısından okuma becerilerinden alınan puanlara göre sekiz yeterlik düzeyi, matematik okuryazarlığı kapsamında alınan puanlara göre altı yeterlik düzeyi, fen okuryazarlığı kapsamında alınan puanlara göre ise yedi yeterlik düzeyi tanımlanmıştır.

okuryazarlığı alanında düşük performans gösteren öğrenci oranı ise %36,7'dir. Bu öğrenciler temel işlemleri dahi yapamamaktadırlar. Üst düzey (5 ve 6. düzey) performans gösteren öğrenci oranımız ise her üç alanda da OECD ortalamasının altındadır. Buna ilaveten en az bir alanda yüksek performans gösteren öğrenci oranı Türkiye'de %6,6 iken OECD ortalaması %15,7'dir. Diğer taraftan her üç alanda da düşük performans gösteren öğrenci oranı ise Türkiye'de %17,7 iken OECD ülkeleri ortalaması %13,4'tür (OECD, 2019b).

Şekil 5. Yeterlik düzeyine göre PISA 2018 okuma, matematik ve fen alanlarında öğrencilerin oransal dağılımı

Kaynak: OECD PISA verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

PISA 2018'de Türkiye'nin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında PISA 2015'e göre puanlarını yükselttiği ve sıralamada ilerlediği görülmektedir. Türkiye'nin PISA 2012 bandına yeniden yükselmesi oldukça sevindiricidir. Ancak halen üç alanda da Türkiye'nin ortalama puanlarının OECD ülkeleri ortalamalarından önemli ölçüde geride olduğu unutulmamalıdır.

Daha önceki PISA uygulamalarında da olduğu gibi PISA 2018'de de Türkiye'de okul türleri ve bölgeler arasındaki başarı farkları devam etmektedir. Bu, eğitimin temel sorunları arasında başı çekmektedir. Buna ilaveten ortaöğretimde okullar arasındaki performans farkının görece yüksek olduğu, okul içindeki performans farklarının ise düşük olduğu görülmektedir. PISA uygulamalarından elde edilen sonuçlar, okul sistemlerinin ailelerin sosyoekonomik durumunun çocuklarının yaşam sonuçları üzerindeki etkisini azaltmaya yardımcı olabileceğini düşündürmektedir (OECD, 2018). Bu, ortaöğretim politikalarının eşitlik ve kalite üzerinden yeniden ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla doğru eğitim politikaları ve uygulamaları göz önüne alındığında, sosyoekonomik durumun öğrenci performansı üzerindeki etkisini azaltmak mümkündür.

Eğitim Sisteminde Eşitsizlik

Eğitimde eşitlik, okulların ve eğitim sistemlerinin tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması olarak tanımlanır. Eşitlik, tüm öğrencilerin eşit eğitim çıktıları elde ettiği anlamına gelmez, aksine öğrencilerin çıktılarındaki farklılıkların geçmişleri veya öğrencilerin üzerinde kontrol sahibi olmadığı ekonomik ve sosyal koşullarla ilgisi olmadığı anlamına gelmektedir (OECD, 2018). Düşük gelirli ve düşük eğitimli ailelerden gelen çocuklar genellikle öğrenmenin önünde birçok engelle karşı karşıya kalmaktadır. Bu ise öğrencilerin dezavantajlı olmalarına dolayısıyla da öğrenmelerinde çeşitli boşluklara neden olmaktadır.

PISA'da, bir öğrencinin sosyoekonomik durumu, öğrenciler için mevcut olan finansal, sosyal, kültürel ve beşeri sermaye kaynaklarını tek bir puan olarak birleştiren birleşik bir ölçü olan ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi (ESCS, Index of Social and Cultural Status) ile tahmin edilmektedir (OECD, 2019a). PISA'da öğrenciler, ülke veya ekonomilerine göre ESCS endeksinde en yüksek değerlere sahip öğrencilerin %25'i arasındaysa sosyoekonomik açıdan avantajlı ka-



bul edilir; eğer endeksteki değerleri ülke veya ekonomilerinde en düşük %25 arasındaysa sosyoekonomik olarak dezavantajlı olarak sınıflandırılır. ESCS endeksindeki değerleri en yüksek ve en düşük %25'in arasındaki %50 içinde yer alan öğrenciler ise ortalama sosyoekonomik statüye sahip olarak sınıflandırılmaktadır. Aynı mantıkla okullar, öğrencilerin ESCS endeksindeki ortalama değerlerine göre, her ülke veya ekonomi içinde sosyoekonomik açıdan avantajlı, dezavantajlı veya ortalama olarak sınıflandırılır (OECD, 2019c). ESCS endeksi, öğrenciler ve farklı sosyoekonomik profillere sahip okullar arasında karşılaştırmalar yapılmasına imkân tanımaktadır.

Sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrenciler genellikle PISA uygulamalarında dezavantajlı öğrencilere göre daha iyi performans göstermektedir. OECD ülkeleri ortalamasına göre, PISA 2018'de avantajlı öğrencilerin %17,4'ü, dezavantajlı öğrencilerin sadece %2,9'u okumada yüksek performans (5 ve 6. düzey) sergilemiştir. Ayrıca okuma becerilerinde avantajlı öğrenciler, dezavantajlı öğrencilerden ortalama 89 puan daha iyi performansa sahiptir. Dokuz yıl önce, PISA 2009'da sosyoekonomik durumla ilgili bu fark

87 puandı. Türkiye'nin PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri alanındaki ortalama puanları incelendiğinde ise avantajlı öğrencilerin dezavantajlı öğrencilerden ortalama puan farkı 76'dır (OECD, 2019c). PISA 2015'e katılan OECD ülkelerinde dezavantajlı öğrencilerin ortalama fen puanı, avantajlı öğrencilerden 88 puan daha düşüktür. Bu ise yaklaşık üç yıllık bir öğretime tekabül etmektedir (OECD, 2018).

OECD ülkeleri ortalamasına göre, sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin ebeveynlerin eğitim seviyeleri yüksek olup büyük çoğunluğu yükseköğretim (%98) mezunu ve beyaz yakalı bir meslekte (%72) çalışmaktadır. Buna karşılık, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi çok daha düşük olup %14'ü yükseköğretim mezunudur. Bu öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunluğu (%84) yarı vasıflı temel mesleklerde veya mavi yakalı mesleklerde çalışmaktadır (OECD, 2019c). Türkiye'deki fen lisesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da avantajlı olarak nitelendirilen bu öğrencilerin ailelerinin diğer lise türlerindeki öğrencilerin ailelerine oranla daha fazla yükseköğretime erişim ve gelire sahiptir (Suna vd., 2020).

Türkiye, okul içi okuma performansındaki değişim bakımından OECD ülkeleri arasında en az orana sahip ülke olup PISA 2018'e katılan tüm ülke ve ekonomiler arasında ise sondan dördüncü sıradadır. Dolayısıyla da Türkiye'de okuma becerileri açısından okullar arasındaki performans farkı yüksek iken, okul içinde ise benzerlik göstermektedir.

PISA 2018 uygulamasında okul içi ve okullar arası okuma performansındaki değişim incelendiğinde, OECD ülkeleri ortalaması bakımından okul içi değişim %71 ve okullar arasındaki değişim ise %29'dur. Türkiye'nin okuma performansındaki değişimi, okul içi ve okullar arasına göre sırasıyla %34,6 ve %43,6'dır (OECD, 2019c). Eğitim sistemlerinde okulların performans değişimlerinin okul içinde en fazla, okullar arasında ise en az olması beklenir. Türkiye, okul içi okuma performansındaki değişim bakımından OECD ülkeleri arasında en az orana sahip ülke olup PISA 2018'e katılan tüm ülke ve ekonomiler arasında ise sondan dördüncü sıradadır. Dolayısıyla da Türkiye'de okuma becerileri açısından okullar arasındaki performans farkı yüksek iken, okul içinde ise benzerlik göstermektedir.

Türkiye'nin PISA 2018 uygulamasında avantajlı öğrencileri ile dezavantajlı öğrencilerinin okuma becerileri alanındaki ortalama puan farkı 76 olup OECD ülkeleri ortalamasına (89 puan) göre görece daha düşüktür. Buna karşılık Türkiye'de okuma becerileri bakımından okullar arasındaki performans farkı yüksek iken, okul içinde ise benzerlik göstermekte olup bu oranlar bakımından OECD ülkeleri arasında en sonlarda yer almaktadır. Bu Türkiye'deki okullar arası eşitsizliğin üst seviyelerde olduğunu göstermektedir.

Sonuç

PISA 2018 uygulamasının sonuçları hem Türkiye hem de OECD ülkeleri ortalamaları bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve eğitim sisteminde eşitsizlik üzerinden ele alınmıştır. PISA sonuçları incelendiğinde Türkiye'de eğitimin temel sorunları arasında yer alan okul türleri ve bölgeler arasındaki başarı farkları ortaya çıkmaktadır. Ortaöğretimde okullar arasındaki performans farkı yüksek iken, okul içinde ise benzerlik göstermektedir.

Bu kapsamda şu öneriler sunulmaktadır:

- Öğrencilerin günlük çevrimiçi ortamlarda uzun süre kalmaları ve bu sürenin de her geçen yıl artması kaygı vericidir. MEB'in bu çevrimiçi ortamları eğitimsel olarak kullanması ve dönüştürmesi gerekmektedir.
- PISA 2018 uygulamasında elde edilen sonuçlar bağlamında, dijital okuryazarlığı eğitim sistemindeki öğretim programlarına daha fazla dâhil edilmelidir.
- Dezavantajlı öğrenci ve ailelerini destekleyen politika ve programlar oluşturulmalı ve güçlendirilmelidir.
- Dezavantajlı öğrencilerin eğitimsel kazanımlarının ilerleme düzeyleri izlenmeli ve telafi eğitimleri ile bu öğrenciler desteklenmelidir.
- MEB dezavantajlı öğrencilere ve okullara yönelik ek kaynak ayırmalı ve dezavantajlı öğrencilerin belirli okullardaki yoğunluğunu azaltmalıdır.

Bu sayede dezavantajlı öğrenci ve okullar için geliştirilecek politika ve uygulamalar, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına ve okullarda kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurken okullar arası performans farklılıklarını da en aza indirecektir.

Kaynakça

- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H., ve Gümüş, S. (2017). Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gür, B. S., Çelik, Z., ve Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: A critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.595509>
- MEB. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Serisi Sy 10). MEB Yayınları.
- OECD. (2018). Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264073234-en>
- OECD. (2019a). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/b25efab8-en>
- OECD. (2019b). PISA 2018 results (volume I): What students know and can do. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/5f07c754-en>
- OECD. (2019c). PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/b5fd1b8f-en>
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., ve Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*. <https://doi.org/10.2399/yod.20.734921>

Gürbüz OCAK*
Mustafa Enes TEPE**

PISA, TIMSS ve LGS Matematik Sorularının TIMSS 2015 Bilişsel Alanlarına Göre İncelenmesi

Giriş

Ekonomik iş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından organize edilen PISA ve Uluslararası Eğitim Başarısının Değerlendirilmesi Derneği (IEA) tarafından organize edilen TIMSS aracılığıyla belirli periyotlar halinde uluslararası düzeyde izleme sınavları uygulanmaktadır. 2000 yılında uygulanmaya başlayan PISA'ya Türkiye 2003 yılından itibaren aralıksız katılmaktadır. 1995 yılında uygulanmaya başlayan TIMSS'e ise Türkiye 1999 yılından itibaren (2003 yılı hariç) katılmaktadır. Üç yıllık periyotlarla düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile 15 yaş grubundaki öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen okuryazarlıkları ile öğrencilerin bu alanlardaki bilgi ve becerileri ölçülmektedir. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ise dört yıllık periyotlar halinde yürütülmektedir. 4 ve 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanan TIMSS kapsamında matematik ve fen bilimleri dersleri yer almaktadır. PISA'da odak noktası gerçek yaşam durumları ile öğrencilerin sahip oldukları bilgileri kullanabilme becerisi iken TIMSS'te bilgi, uygulama ve akıl yürütme basamaklarını temele alarak başarı düzeylerini ölçmek ve ülkelerin eğitim sistemlerine dönüt sağlamak amaçlanmaktadır. PISA'da öğrencilerin bilgi ve yaşam becerilerinin modern

toplumların gerektirdiği şekilde test edilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla sınavda Türkçe, matematik, fen okuryazarlıklarına odaklanılmakta ve öğrencilerin okulda öğrendikleri temel kavram ve ilkeleri yaşamlarında uygulayabilme yetenekleri ölçülmektedir. PISA sonuçlarına matematik başarısı açısından bakıldığında Türkiye 2003'te 41 ülke arasında 35., 2006'da 57 ülke arasında 43., 2009'da 65 ülke arasında 43., 2012'de 65 ülke arasında 44., 2015'te 72 ülke arasında 49. ve 2018'de 37 ülke arasında 33. Sırada yer almıştır. TIMSS özelinde de katıldığı dönemlerin hepsinde matematik başarısı açısından uluslararası ortalamasının altında kalan Türkiye 1999'da 38 ülke arasında 31., 2007'de 59 ülke arasında 30., 2011'de 65 ülke arasında 24. ve 2015'de 39 ülke arasında 24. olmuştur. Başarı grafiğinde nispeten bir artış söz konusu olsa da; ülkemiz öğrencilerinin başarı düzeyinin istenilen düzeyde olmadığı, ortalama puanlarda gerçekleşen artışın başarı sıralamasını yükseltmeye yetmediği görülmektedir. Bu alanda ülkemizin ulaştığı başarı düzeyinin yeterli olmadığı düşünülmektedir.

PISA ve TIMSS, kapsamı, sürekliliği ve uluslararası geçerliliği nedeniyle eğitim politikalarının belirlenmesi süreçlerine kaynak oluşturacak

*] Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Afyonkarahisar/Türkiye
gocak@aku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8568-0364

**] Öğretmen, MEB, Afyonkarahisar/Türkiye
menestepe@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8568-0364



veriler elde etmeye elverişli değerlendirme sistemleridir (ERG, 2018). Öğrencilerin geleceğine yön vermede önemli bir rolü olan sekizinci sınıf düzeyindeki merkezi sınav sorularının, uluslararası sınavlardaki standartlara uygunluğu açısından araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde ülkemizde 2018 yılından itibaren merkezi olarak Liseye Geçiş Sınavı (LGS) uygulanmaktadır. Bu kapsamda matematik dersinde öğrencilere çoktan seçmeli 20 soru yöneltilmektedir. Bu araştırma kapsamında PISA (2012), TIMSS (2015) ve LGS (2020)'de yer alan matematik sorularının ortak bir çerçeve kapsamında analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla TIMSS 2015 bilişsel alan sınıflandırmasının kullanılması uygun görülmüştür. TIMSS (2015) bilişsel alan şemasında bilgi, uygulama ve akıl yürütme olmak üzere üç basamak yer almaktadır. Bloom taksonomisinin yapısı ile TIMSS bilişsel alan sınıflandırmasının benzerlikler taşıdığı görülmektedir (Delil, 2006). Aşamalı bir yapıya sahip olan sınıflandırmada bilişsel alanlardaki alt boyutlar soruların sınıflandırılmasında tereddütleri ortadan kaldırmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama kaynağı olarak değerlendirilen doküman incelemesi yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Ocak (2019) doküman incelemesini önceden oluşturulmuş var olan kayıt ve belgelere dayalı bir veri toplama yöntemi olarak tanımlamaktadır. Creswell (2002)'e göre doküman analizinde yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve elde edilen bilgilerin bir bütünlük oluşturacak şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Çalışmada PISA, TIMSS ve LGS matematik soruları TIMSS 2015 bilişsel alan sınıflandırması açısından analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik Golafshani (2003) tarafından çalışma sonuçlarının zaman içindeki değişmezliği olarak ifade edilmektedir. Çalışmada iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlama şeması detaylı olarak incelenmiş ve elde edilen sonuçların uyum yüzdesi karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar ilköğretim matematik öğretmenliği lisans mezunu ve eğitim

programları ve öğretim alanında doktora öğrencileridir. Kodlayıcılar öncelikle TIMSS bilişsel alan sınıflandırmasını detaylı olarak incelemiştir. Daha sonra ağırlıklı kappa katsayısı hesaplanarak sonuç değerlendirilmiştir. Bağımsız ölçümler arasındaki uyum güvenirlik açısından önemli görülmektedir. Uyuşmazlıklar birlikte ele alınarak giderildikten sonra bulgulara son hali verilmiştir.

Tablo 1: Ağırlıklı Kappa Testi Sonuçları

		Kodlayıcı 2			
		Bilgi	Uygulama	Akıl Yürütme	Toplam
Kodlayıcı 1	Bilgi	15	1		16 (%22,85)
	Uygulama	1	32	1	34 (%48,57)
	Akıl Yürütme		1	19	20 (%28,57)
Toplam		16 (%22,85)	34 (%48,57)	20 (%28,57)	70 (%100)

Tüm sorular için yapılan uyum testinde toplam 70 soru için seçenekler bilgi, uygulama ve akıl yürütme olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Tablo 1'e göre gözlemcilerin üzerinde anlaştıkları gözlenen madde sayısı 66'dır.

Gözlenen uyum oranı $Pr(a) = \frac{66}{70} = 0,94$ Uyumun rastgele gerçekleşme olasılığı $Pr(e) = 0,34$ Ağırlıklı kappa katsayısı $= \frac{0,94-0,34}{1-0,34} = 0,90$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç çok iyi dereceli bir uyuma işaret etmektedir.

Kodlama Şeması

Çalışmada TIMSS 2015 bilişsel alanlarına göre soruların analizi yapılırken aşağıda verilen tablodan yararlanılmıştır. Tabloda 2015 TIMSS bilişsel alanları ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Mullis, I.V.S. ve Martin, M.O. (Eds.), 2013).

Tablo 2: TIMSS-2015 Bilişsel Alan Kodlama Şeması

Bilişsel Alan	Bilişsel Alan Boyutları
Bilgi	Hatırlama: Açıklamaları, terminolojiyi, sayı niteliklerini, geometri niteliklerini ve belirtkeleri hatırlama.
	Tanıma: Matematiksel ifadelerin bilinmesi. (Şekil, sayı, cebirsel ifade, çokluk belirten ifadeler gibi). Denklem belirten ifadeleri tanıma. Kesirli sayıların yer aldığı denklemleri, ondalık sayıları, yüzdellik ifadeler ve geometrik çizimlerin farklı formlarını bilme.
	Sınıflandırma/ Sıralama: Verilen sayı grubu, şekil veya nesneleri ortak özelliklerini dikkate alarak sınıflandırma veya sıralama.
Uygulama	Hesaplama: Sayılar, ondalık sayılar ve yüzdellik ifadeler üzerine dört işlem yapma becerisi. Cebirsel ifadelerde rutin yöntemleri kullanabilme. Yaklaşık sonucu tahmin edebilme.
	Çıkarımda Bulunma: Tablo, grafik vb. kaynaklardan gösterilen ifadeleri okuyabilme.
	Ölçme: Uygun ölçme araçlarını seçme, kullanma ve ölçüm yapabilme becerisi.
Akıl Yürütme	Belirleme: Problem çözmeye yönelik adımları kullanabilme. Çözüm için uygun strateji, yöntem ve araçları belirleme.
	Temsil Etme/ Modelleme: Bir veri grubunu tablo veya grafik ile ifade etme. Geometrik çizimleri ve diyagramları problem çözümünde kullanabilme. Verilen problemi eşitlik veya eşitsizlik durumu ile ifade edebilme.
	Uygulama: Problem çözümünde benzer strateji ve yöntemleri kullanabilme.
Akıl Yürütme	Analiz: Verilen problem durumlarında değişkenleri ve sayıları kullanarak durumu ifade etme, sonuca ulaşma, bunlar arasındaki ilişkiyi açıklama.
	Sentez Yapma: Elde edilen bir sonuçlar üzerine matematiksel kavramları kullanarak yeni çıkarımlar yapabileme. Farklı durumlar arasında bağıntı kurabilme.
	Değerlendirme: Problem çözümlerinde kullanılan yöntem ve stratejiler ile elde edilen sonuçları değerlendireme.
	Sonuç çıkarma: Mantıklı ve ispata dayalı sonuçlara ulaşabilme.
Akıl Yürütme	Genelleme/ özelleştirme: Elde edilen sonuçları yeniden ve daha geniş bir alanda ifade edebilme.
	Doğrulama: Elde edilen çözümleri ve kullanılan stratejilerin doğruluğunu matematiksel olarak ifade edebilme.

Bulgular

Bu bölümde PISA, TIMSS ve LGS’de yer alan matematik sorularının TIMSS bilişsel alan sınıflamasına göre gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

PISA (2012) Sorularına Dair Bulgular

2012 yılında uygulanan sınavda açıklanan sorular üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucu tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: PISA Sorularının Dağılımı

Bilişsel Alan	f	%
Bilgi	3	12
Uygulama	10	40
Akıl Yürütme	12	48
Toplam	25	100

PISA (2012) verilerine ilişkin toplam 25 soru üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucuna göre en az sorunun bilgi boyutunda (f=3) yer aldığı görülmektedir. Uygulama (f=10) ve akıl yürütme (f=12) boyutlarının ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. İncelenen sorulardan bilgi basamağında yer alan bir soru örneğine şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1: PISA’da bilgi basamağında yer alan soru örneği

Kendi salata sosunuzu yapmaktasınız.

Bu salata sosunun 100 mililitrelik (ml)tarifi aşağıdaki gibidir.

Salata yağı:	60 ml
Sirke:	30 ml
Soya sosu:	10 ml

Bu salata sosunun 150 ml’si için kaç mililitre (ml) salata yağı gerekir?

Yanıt:..... ml

Şekil 1’de yer alan soru basit ölçek okuması yapılmasıyla bilgi basamağının çıkarımında bulunma alt boyutunda ve sonuca ulaşmak için yapılan işlemler için hesaplama alt boyutunda değerlendirilebilir.

Şekil 2: Uygulama basamağında yer alan soru örneği

Hangi araba?



Ceren ehliyetini yeni almıştır ve ilk arabasını satın almak istemektedir.

Aşağıdaki tablo Ceren’in yerel bir araba galerisinde bulunduğu dört arabanın ayrıntılarını göstermektedir.

Model	Alfa	Beta	Gama	Tetra
Yıl	2003	2000	2001	1999
İstenilen fiyat (zed)	4800	4450	4250	3990
Kat ettiği mesafe (kilometre)	105 000	115 000	128 000	109 000
Motor hacmi (litre)	1,79	1,796	1,82	1,783

Ceren, aşağıdaki tüm şartları karşılayan bir araba istemektedir:

- Kat ettiği mesafe 120 000 kilometreden fazla olmayacak.
- 2000 yılı veya daha sonrasında üretilmiş olacak.
- İstenen fiyat 4500zedden fazla olmayacak.


Hangi araba Ceren’in şartlarını karşılamaktadır?

- Alfa
- Beta
- Gama
- Tetra

Şekil 2’de verilen soruda tabloda verilen bilgiler kullanılarak çözüme ulaşılması beklenmektedir. Problemin çözümü için eşitsizlik oluşturulması gerekmektedir. Bu yönüyle uygulama basamağında yer alan temsil etme/modelleme alt boyutunda ele alınabilir. Akıl yürütme basamağında yer alan bir soru örneğine şekil 3’te yer verilmiştir.

Şekil 3: Akıl Yürütme basamağında yer alan soru örneği

- Dizel yakıtın litresinin 0,42 zed olmasından dolayı Büyük Dalga gemisinin sahipleri gemilerine paraşüt taktırmayı düşünmektedir.
- Böyle bir paraşütün dizel yakıt tüketimini toplamda yaklaşık %20 azaltacağı tahmin edilmektedir.

Ad	: Büyük Dalga	
Tür	: Yük gemisi	
Uzunluk	: 117 metre	
Genişlik	: 18 metre	
Yük kapasitesi	: 12 000 ton	
Maksimum hız	: 19 knot (denizcilikte kullanılan hız birimi)	

Paraşütsüz bir

yıllık dizel tüketimi: yaklaşık 3 500 000 litre

Büyük Dalga gemisine paraşüt takılmasının maliyeti 2 500 000 zed'dir.

Yapılan dizel yakıtı tasarrufu yaklaşık kaç yıl sonra paraşüt masrafını karşılar? Yanıtınızı destekleyen hesaplamalarınızı gösteriniz.

Şekil 3'te verilen soruda farklı bilgilerin birlikte değerlendirilerek çözüme ulaşılması gerekmektedir. Elde edilen sonuçları kullanarak geçerli çıkarımlar yapılması ve gerekçelendirilmesiyle akıl yürütme basamağının analiz alt boyutunda değerlendirilmiştir.

TIMSS (2015) Sorularına Dair Bulgular

2015 yılında uygulanan sınavda açıklanan sorular üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucu tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 4: TIMSS Sorularının Dağılımı

Bilişsel Alan	f	%
Bilgi	10	40
Uygulama	12	48
Akıl Yürütme	3	12
Toplam	25	100

TIMSS (2015) verilerine ilişkin toplam 25 soru üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucuna göre en az sorunun akıl yürütme boyutunda (f=3) yer aldığı görülmektedir. Uygulama (f=10) ve bilgi (f=12) boyutlarının ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. İncelenen sorulardan bilgi basamağında yer alan bir soru örneğine şekil 4'te yer verilmiştir.

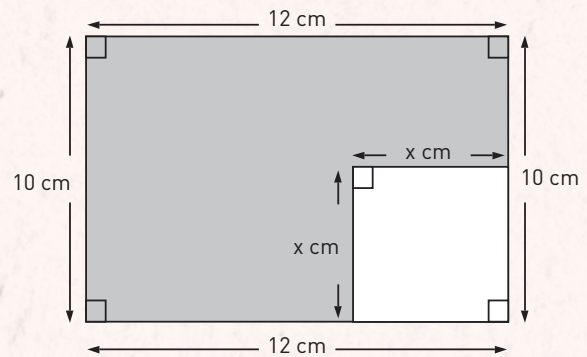
Şekil 4: TIMSS'te bilgi basamağında yer alan soru örneği

Aşağıdakilerden hangisi $\frac{3}{4}$ 'e en yakın değerdir?

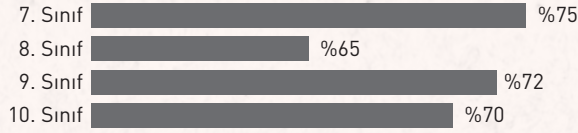
- A) 0,34
- B) 0,43
- C) 0,74
- D) 0,79

Şekil 4'te yer alan soruda çözüm için ondalık sayılarda rutin işlem yapılması yeterlidir. Bu yönüyle bilgi basamağının hesaplama alt boyutunda yer almaktadır. Uygulama basamağında yer alan bir soru örneğine şekil 5'te yer verilmiştir.

Şekil 5: TIMSS'te uygulama basamağında yer alan soru örneği



Şekil 5'te verilen soruda sıklıkla kullanılan stratejinin belirlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu yönüyle soru uygulama basamağının uygulama alt boyutunda yer almaktadır. Akıl yürütme basamağında yer alan bir soru örneğine şekil 6'da yer verilmiştir.

Şekil 6: TIMSS'te akıl yürütme basamağında yer alan soru örneği

Batu'nun okulunda 7. sınıftan 10. sınıfa kadarki öğrencilere en sevdikleri spor sorulmuştur. Her bir sınıf seviyesinde 100 öğrenci bulunmaktadır. Yukarıdaki grafik, futbolu seçen öğrencilere ait sonuçları göstermektedir.

Batu, 7 ve 8. sınıflara ait sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda 7. sınıftaki futbolu seçen öğrenci sayısının 8. sınıftaki öğrenci sayısının iki katı kadar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grafik Batu'nun bu hatayı yapmasına nasıl yol açmıştır. Açıklayınız.

Şekil 6'da verilen soruda farklı bilgilerin birlikte değerlendirilerek çözüme ulaşılması gerekmektedir. Verilen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenerek geçerli çıkarımlar yapılması ve gerekçelendirilmesiyle analiz alt basamağında değerlendirilmiştir.

LGS (2020) Sorularına Dair Bulgular

2020 yılında uygulanan sınavda açıklanan sorular üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucu tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 5: LGS Sorularının Dağılımı

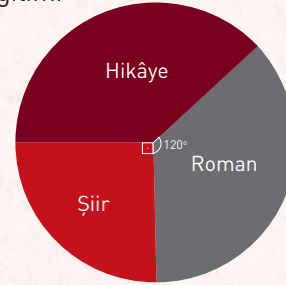
Bilişsel Alan	f	%
Bilgi	3	15
Uygulama	12	60
Akıl Yürütme	5	25
Toplam	20	100

LGS (2020) verilerine ilişkin toplam 20 soru üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucuna göre

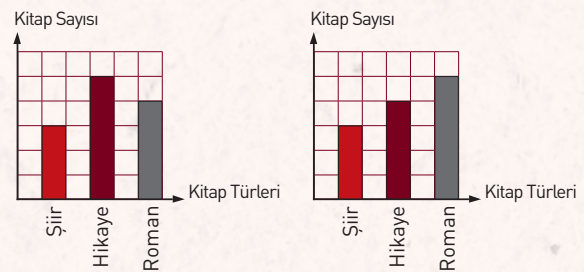
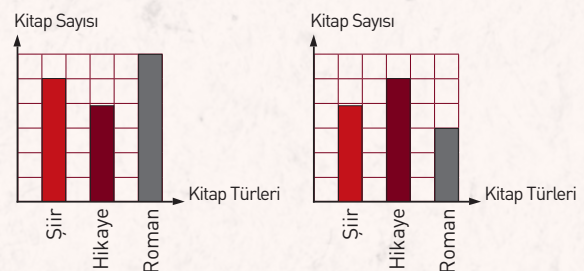
bilgi boyutunda 3, akıl yürütme boyutunda 5 ve uygulama boyutunda 12 soruya yer verildiği görülmektedir. Sınavda ağırlıklı olarak (f=12) uygulama boyutunun yer aldığı dikkat çekmektedir. İncelenen sorulardan bilgi basamağında yer alan bir soru örneğine şekil 7'de yer verilmiştir.

Şekil 7: LGS'de bilgi basamağında yer alan soru örneği

Ayşe'nin bir yılda okuduğu kitapların türlerine göre dağılımı aşağıdaki daire grafiği ile gösterilmiştir.

Grafik: Ayşe'nin Okuduğu Kitapların Türlerinin Dağılımı

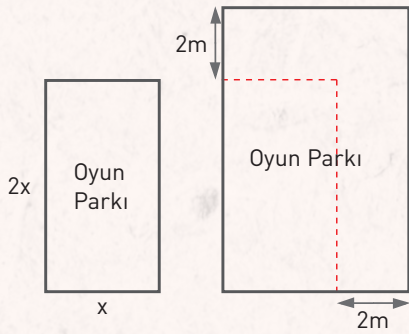
Kareli zeminde verilen sütun grafiklerinden hangisi yukarıdaki daire grafiğine uygun oluşturulmuştur?

A) Grafik: Ayşe'nin okuduğu Kitaplar **B) Grafik:** Ayşe'nin okuduğu Kitaplar**C) Grafik:** Ayşe'nin okuduğu Kitaplar **D) Grafik:** Ayşe'nin okuduğu Kitaplar

Şekil 7'de yer alan soruda daire grafiğiyle verilen bilginin sütun grafiğiyle ifade edilmesi yerlerlidir. Bu yönüyle bilgi basamağının çıkarımda bulunma alt boyutunda değerlendirilebilir. Uygulama basamağında yer alan bir soru örneğine şekil 8'de yer verilmiştir.

Şekil 8: LGS'de uygulama basamağında yer alan soru örneği

Kenarlarının uzunlukları x metre ve $2x$ metre olan dikdörtgen şeklindeki oyun parkının planı Şekil I'de verilmiştir. Bu oyun parkının kenarları 2'şer metre uzatılarak Şekil II'deki gibi dikdörtgen biçiminde bir oyun parkı planlanmıştır.



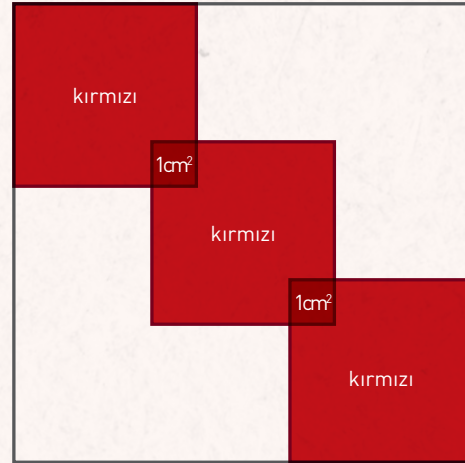
Buna göre Şekil II'deki oyun parkının alanının Şekil I'deki oyun parkının alanından kaç metrekare fazla olduğunu veren cebirsel ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $6x+4$ B) $6x+6$ C) $3x+2$ D) $3x+4$

Şekil 8'de verilen soruda kullanılacak stratejinin belirlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu yönüyle soru uygulama basamağının uygulama alt boyutunda yer almaktadır. Akıl yürütme basamağında yer alan bir soru örneğine şekil 9'da yer verilmiştir.

Şekil 9: LGS'de akıl yürütme basamağında yer alan soru örneği

Kare şeklindeki boş bir panoya kare şeklindeki üç eş kırmızı karton, köşegenleri panonun köşegeni ile çakışacak şekilde aşağıdaki gibi yerleştirilmiştir.



Panoda boş bırakılan bölgelerin alanları toplamı $6x^2+36x+54$ santimetrekaredir. Kartonların üst üste gelen bölgelerin her biri, alanları 1cm^2 olan karesel bölgelerdir.

Buna göre panonun çevresinin uzunluğu santimetre cinsinden veren cebirsel ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $12x+40$ B) $12x+36$ C) $12x+32$ D) $12x+28$

Şekil 9'da verilen bilgilerin önce parçalara ayrılarak kullanılması çözüm için farklı bilgilerin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Şekil üzerinde verilen sayılar ve bağıntıların kullanılmasıyla akıl yürütme basamağının analiz alt boyutunda değerlendirilebilir.



Sonuç ve Tartışma

PISA'da yer alan matematik sorularında akıl yürütme basamağındaki soruların ağırlıklı olduğu görülürken LGS matematik sorularının uygulama basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Gerçek yaşam durumlarını yansıtan problemleri içeren PISA sorularının çözümü için akıl yürütme, analiz etme ve yorumlama becerisi gerekmektedir (Dossey vd., 2008). Bu konuda Aydoğdu İskenderoğlu ve Baki (2011) 8. sınıf matematik ders kitaplarının niteliklerinin artırılması adına PISA'da yer alan üst düzey becerilere de yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin çoktan seçmeli olan bilgi ve uygulama basamağındaki sorular ile sürekli karşılaşmaları rutin olmayan ve alternatif çözümler gerektiren gerçekçi durumların yer aldığı sorular karşısında başarısız olmalarına neden olmaktadır. PISA'da öğrencilerden gerçek durumlar içeren problemlere yönelik sorunları tespit edip çözüm üretmeleri beklenmektedir ve sorular gerçek hayat durumlarına yönelik içeriklere sahiptir. Bu konuda Baki (2013) ülkemizde öğrencilerin başarısız olma nedenleri arasında matematik dersinin günlük ihtiyaçlardan uzak, soyut ve kesin kurallardan oluşan bir ders olarak algılanması ve bu duru-

mun geleneksel öğretim anlayışının bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Bal-İncebacak ve Ersoy (2018)'a göre öğrencinin verilen bir problem durumunda sergilediği bakış açısı muhakeme etme becerisi konusunda ilk izlenimi oluşturmaktadır. Öğrencilerde var olan muhakeme ve akıl yürütme becerileri gerçek yaşam problemleri kullanarak ortaya çıkartılabilir. Dominowski ve Bourne (1994) genelleme, analiz ve sentez soruları basamaklarını içeren soruların öğrencilerde muhakeme etme becerisine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları öğrencilerin problem çözümüne yönelik alternatifler geliştirmek yerine soruda verilen sayılar ile dört işlem bilgisini kullanarak problemi çözümüne ulaşmaya çalıştıklarını göstermektedir (Altıparmak ve Öziş, 2005; Arslan ve Altun, 2007; Işık ve Kar, 2011; Bal-İncebacak ve Ersoy, 2018). Bu konuda öğretmenlerin açık uçlu ve gerçek yaşam durumlarını kapsayan problemleri içeren öğretim tasarımları planlaması ve uygulamasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Farklı problemler ile karşı karşıya kalan öğrenciler bu sayede bir süre sonra varsayımlar oluşturabilir, varsayımlarını değiştirip yeniden farklı durumlar için kullanabilir ve uygun şekilde değerlendirmeler yapabilecekleri stratejileri geliştirebilirler

(Altun ve diğ., 2007). TIMSS sorularında bilgi ve uygulama boyutlarının ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TIMSS bilişsel alan sınıflamasında bilgi düzeyinde yer alan sorular matematiksel olguları, yöntemleri ve kavramları bilmeyi; uygulama düzeyinde yer alan sorular bilgi ve kavramsal anlamayı uygulamayı; akıl yürütme düzeyinde yer alan sorular ise rutin olmayan problemlerin çözümüne birden fazla yöntemle ulaşmayı gerektirmektedir (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan, & Preuschoff, 2009). TIMSS matematik soruları anlatım yönüyle öğrencilere daha anlaşılır gelmektedir. TIMSS sonuçlarında Türkiye'nin daha iyi sonuçlar elde etmesinde bu durumun etkili olabileceği değerlendirilmektedir. PISA ve TIMSS ile sorgulanan üst düzey becerilere matematik ders kitaplarında ve ulusal sınavlarda yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ancak konu ile ilgili çalışmalarda matematik ders kitaplarında yer alan sorular ile merkezi sınavlardaki soruların benzerlik göstermediği ifade edilmektedir. Coşar (2010) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf matematik ders kitabında yer alan sorular TIMSS bilişsel alanları açısından incelenmiş ve araştırma sonucuna göre TIMSS (2007) ve matematik ders kitabındaki soru dağılımlarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Delil ve Delil (2012) tarafından yapılan çalışmada 5. sınıf düzeyinde yapılan parasız yatılılık ve bursluluk sınavında yer alan matematik soruları ile TIMSS (2011) matematik soruları TIMSS bilişsel alanları açısından incelendiğinde soruların bilişsel düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda soruların bilişsel seviyelerinin yıllara göre farklılaşıyor olması durumu ve hazırlanan sınavların standart bir çerçevede dâhilinde hazırlanmadığı bulgusuna vurgu yapılarak bunun yol açtığı sıkıntılar ifade edilmiştir.

PISA ve TIMSS sonuçları birçok ülke için eğitim reformları konusunda yol gösterici olmaktadır. Bu konuda merkezi sınavların da belirli bir çerçevede uluslararası sınavlar ile bilişsel açıdan uyumlu olması beklenmektedir. Uluslararası düzeyde yapılan eğitimi karşılaştırma ve

Delil ve Yolcu-Tetik (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre ise Türkiye'deki 2005 yılında gerçekleştirilen öğretim programları yenileme çalışması merkezi sınavlarda yer alan soruları etkilememiştir. 2005 yılında öğretim programlarında gerçekleşen değişimin yıllara göre merkezi sınavlarda yer alan soruların bilişsel düzeyleri üzerinde beklenen değişimi beraberinde getiremediği görülmüştür

değerlendirme çalışmalarının, ülkelerin öğretim programlarındaki değişim sürecinde etkili birer yol gösterici olduğunu ifade eden çalışmaların sonuçları dikkat çekicidir (Kadijevich, 2019). Çelik (2013) çalışmasında uluslararası ve ulusal sınavlar incelendiğinde matematik alanında hedeflenen başarıya ulaşamadığını ve bu noktada matematik eğitiminin amaçlarının tekrar incelenerek öğretim programlarının bu amaçlara göre revize edildiğini belirtmiştir. Delil ve Yolcu-Tetik (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre ise Türkiye'deki 2005 yılında gerçekleştirilen öğretim programları yenileme çalışması merkezi sınavlarda yer alan soruları etkilememiştir. 2005 yılında öğretim programlarında gerçekleşen değişimin yıllara göre merkezi sınavlarda yer alan soruların bilişsel düzeyleri üzerinde beklenen değişimi beraberinde getiremediği görülmüştür. Öte yandan PISA ve TIMSS sorularının bilişsel açıdan incelendiği çalışmalarda matematik sorularının içerik olarak benzer oldukları vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2010; Turanlı vd., 2017). Bu uyumun Türkiye'de ki merkezi sınavlarda da oluşturulmasının elde edilecek sonuçlara olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir. Türkiye, matematik puanı açısından TIMSS sınavlarında küçük ilerlemeler kaydetmiş olmasına karşın hiçbir sınavda uluslararası ortalamasının üstünde bir başarıyı henüz yakalayamamıştır. Beklenen ve arzu edilen sonuçların elde edilmesi adına merkezi sınavların içerdiği sorular bakımından yeniden ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altıparmak, K., ve Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37.
- Altun, M., Sezgin Memnun, D., ve Yazgan, Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *İlköğretim Online*, 6(1), 127-143.
- Arslan, Ç. ve Altun, M. (2007). Learning to solve non-routine mathematical problems. *İlköğretim Online*, 6(1), 50-61.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T. ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 287-301.
- Baki, A. (2013, Ekim 21). Öğrenciler neden sayısal derslerde başarılı olamıyor? *Hürriyet* <http://www.hurriyet.com.tr> adresinden edinilmiştir.
- Bal-İncebacak, B. ve Ersoy, E. (2018). Reasoning skills of secondary school students towards PISA Questions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 269-292. DOI: 10.17679/inuefd.346509
- Coşar, N. (2010). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarındaki problemlerin analizi. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Çelik, S. (2013). İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Delil, A. ve Delil, H. (2012, Haziran). An analysis of Turkish fifth grade bursary examination questions based on TIMSS-2011 framework. Sözlü bildiri, International Conference The Future of Education, Italy.
- Delil, H. (2006). An analysis of geometry problems in 6-8 grades Turkish mathematics textbooks. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dominowski, R.L., ve Bourne, L.E. (1994). History of research on thinking and problem solving R. J. Sternberg. (Ed.). *Thinking and problem solving*. (pp.1-33). California: Academic Press
- Dossey, J., Mccrone, S., Turner, R. ve Lindquist, M. (2008). PISA 2003-Mathematical Literacy and Learning in The Americas. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 8(2), 140-152
- ERG (2018). Türkiye’de cinsiyete dayalı başarı farkı: PISA 2015 bulguları. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/pisa-ve-timss-2015-bulgulari-isiginda-cinsiyete-dayali-basari-farki-bilgi-notu/>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Hutchinson, S.R. (2004). Survey Search. In K. deMarrais, (Ed.), *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Işık, C. Ve Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yay.
- Mullis, I.V.S. ve Martin, M.O. (Eds.), (2013). *TIMSS 2015 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, J. V. C, Martin, M. O, Ruddock, G. Y, O’Sullivan, C. Y, ve Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 assessment*. Boston: Boston College Publication.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

PISA ve Türk Eğitim Sisteminin Çıktıları Üzerine

Mehmet OKUTAN*

Giriş

Prof. Dr. Sabri Özbaydar' ın anlattığına göre; Türkiye'de hocalık yapmış ve Türkleri çok seven bir İngiliz profesör, şaşkınlık içinde şunları söylemişti:

“Bakıyorum, sevimli küçük Türk çocukları, başka ülkelerde gördüğüm akranlarından çok daha zeki şeyler. Ama merak ediyorum, sonra okullarda hangi metodu kullanıyorsunuz da bu zeki küçüklerden, şu farklı büyükleri elde ediyorsunuz?”

Yine vaktiyle iktisat fakültesinde uzun yıllar hocalık yapan Alman Prof. Alexander Rustow' ın sokakta civil civil oynayan çocuklarımıza bakarak şöyle dediği söylenir: “Sizin ne fevkalâde eğitiminiz(!) var ki şu parlak zekâları on yıl içinde işlemez hâle getiriyor.”

Bu iki tespit bize şunu hatırlatıyor: Eğitim sistemleri ülkelerin “insan yetiştirme düzenleri” dir. Bu nedenle bir toplumun yetiştirdiği insan modelinin kaynağı, ilgili toplumun eğitim sistemi olarak değerlendirilir.

Dünyanın her yerinde insan yetiştirmek üzere inşa edilmiş eğitim sistemleri vardır. Bu eğitim sistemlerinin genel amacı neredeyse bütün toplumlarda aynıdır. Ülkemizin eğitim sisteminin genel amaçları da “iyi insan, iyi vatandaş ve iyi

meslek adamı” yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Ne var ki yetişen insan modelinin bu amaçlara uygun olarak yetiştiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Ailede dünyaya gelen insan yavrusu, belli bir yaşa geldikten sonra(6-7 yaş) eğitim sisteminin okul denilen kurumuna teslim edilmektedir. Birey olmaktan insan olmaya doğru ilerleyen bu insan yavrusu, okulda iyi insan, iyi vatandaş ve iyi meslek adamı olmak üzere yetiştirilmeye çalışılır. Ne var ki bu çalışmaların sonuçları istenen seviyede değildir. Yukarıdaki tespitler de bu durumu teyit etmektedir. Yetiştirdiğimiz insan tipinin iyi olduğunu rahatlıkla söylemek ne yazık ki kolay değildir.

İyi vatandaş ve iyi insan yetiştirme amacı daha çok okulun “eğitim” işlevi ile ilgilidir. Okullarımızdaki en önemli sorunların başında “eğitim sorunu” geldiğini biliyoruz. Yani okullarımızda “eğitim” ihmal edilmektedir. Eğitimin ihmal edildiği bir sistemde “iyi insan”, “iyi vatandaş” yetiştirmenin mümkün olmadığını hepimiz görmekteyiz. Müfredatın kutsandığı, “sınav odaklı” eğitim sistemlerinde eğitimin ihmal edilmemesi mümkün değildir. Çünkü herkes okuldan “sınavlarda iyi puan olan” çocuklar istiyor; vatanını seven insanı talep eden pek yoktur. Oysa 15 Temmuz'da tankları halkın üzerine yürüten insanlar

*]Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
mehmetokutan@trabzon.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-2522-3959

iyi puanlar alıp iyi diplomalara sahip insanlardı; darbenin önlenmesi için ilk kurşunu atan şehit de üniversiteye girecek kadar puan alamamış bir vatan evladıydı. Şimdi bunlardan hangisini tercih edeceğiz?

Eğitim sisteminin “eğitim” boyutunu ölçmek neredeyse imkânsızdır. Çünkü eğitimin çıktıları istatistiki ifadelerle açıklanamaz. O nedenle eğitim sisteminin başarısı hakkında net sonuçlar söyleyemiyoruz. Yetiştirdiğimiz insanların toplum içindeki davranışlarına bakarak eğitim sistemimizin çıktıları hakkında bir hüküm verebiliriz ama bu hüküm kesin olmayabilir. Dünyanın hiçbir ülkesinde eğitimin çıktılarına bakılarak değerlendirme yapılmaz. Çünkü eğitimin doğası buna müsait değildir.

Eğitimin ihmal edildiği bir sistemde geriye “öğretim” işlevi kalmaktadır. Okulların neredeyse bütün mesailerini “öğretime” ayırdıklarını söylemek gerçeği ifade etmek olacaktır. Peki, okullar bütün mesailerini “öğretime” ayırıyorlar da sonuçta “üreten, yaratıcı, okuyan, problem çözen, aklını kullanabilen, vb.” insanlar yetiştirebiliyor muyuz? Okulda 12 yıl tuttuğumuz öğrenciler yetişkin olduklarında ne kadar üretken olabiliyorlar? Bilgiye ulaşmada kendilerine ne kadar yetebiliyorlar. Kısaca okullarımızda yürüttüğümüz öğretim etkinlikleri üretken insan yetiştirmemize ne kadar katkı sağlayabiliyor? Liseden mezun ettiğimiz bir genç kendi kendine hayatını devam ettirmede ne kadar yeterlidir? Eğitimini ihmal ettiğimiz öğrencilerimiz öğretim konusunda çok mu başarılıdır? Hayır. Bu durum ulusal ve uluslararası sınavlarda aldığımız sonuçlarda kendini açıkça göstermektedir.

Eğitim sisteminin “eğitim” boyutunu ölçmek neredeyse imkânsızdır. Çünkü eğitimin çıktıları istatistiki ifadelerle açıklanamaz. O nedenle eğitim sisteminin başarısı hakkında net sonuçlar söyleyemiyoruz. Yetiştirdiğimiz insanların toplum içindeki davranışlarına bakarak eğitim sisteminin çıktıları hakkında bir hüküm verebiliriz ama bu hüküm kesin olmayabilir. Dünyanın hiçbir ülkesinde eğitimin çıktılarına bakılarak değerlendirme yapılmaz. Çünkü eğitimin doğası buna müsait değildir.

Eğitim sisteminin “öğretim” boyutunu istatistiki ifadelerle ölçebilir ve değerlendirebiliriz. Bu değerlendirme hem ulusal hem de uluslararası düzeyde olabilir. Eğitim sistemlerinin öğretim başarılarını ölçmeye dayalı en çok kabul gören sınav PISA olarak bilinen sınavdır.

PISA ve Eğitim Sistemimiz

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), bir uluslararası eğitim sistemi ölçme-değerlendirme sınavı olup üç yılda bir yapılır. Bu sınav, dünyadaki bütün okulların öğretme-öğrenme başarılarını ölçmeye dönük bir araştırmadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. Dünya ekonomisini temsil eden 65 ülkede yapılan bu sınav, 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçüyor. Aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemleri ve okulların başarılarına ilişkin veriler ortaya koyuyor. PISA’da zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarının dışında öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili verilere ulaşılmaktadır.

Sınavı OECD yürütüyor. Türkiye bu sınava ilk defa 2003’te katılmış ve OECD ülkelerinin oldukça gerisinde 44. sırada yer alabilmiştir. Diğer



girdiğimiz sınavlarda da benzer sonuçları alan Türkiye, bu sınavlarda genellikle sondan üçüncü olmuştur. Bu sonuçlar, ülkemizde eğitim sistemimizin başarısız olduğuna işaret etmektedir. Genelde daha zengin ülkelerin eğitim başarılarının daha iyi olduğu söylenebilir. Ancak eğitime çok para harcamak başarı için yeterli değildir. Nitekim Türk eğitim sistemine yapılan harcamalar her geçen yıl artmasına rağmen başarı düzeyimizde bir gelişme ortaya çıkmamıştır. Ülkemizin bu sınava girmesinin amacı; küreselleşen dünyamızda, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirlemektir. Ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin neler olması gerektiğinin anlaşılması için bu sınava giriyoruz. Türkiye ayrıca bir OECD üyesi olarak eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla bu araştırmaya katılmaktadır. 2019 yılında 2018 PISA sonuçları açıklandı. Bu sonuçlar üzerinde eğitim sistemimizin durumu nasıldır? Son PISA sonuçları eğitim sistemimiz için neler söylediğine bakalım.

Uluslararası PISA 2018'in ne dediği hepimizi ilgilendiriyor; öğretmenleri, eğitim yöneticilerini, eğitim bilimcileri ve tabii ki Milli Eğitim Bakanlığını yönetenleri!.. Sahi bu sonuçlar ne diyor? "Değişen bir şey yok" diyor aslında. Ortada hafif bir toparlanma ve iyileşme olmakla birlikte, hâlâ Türkiye'de 15 yaş öğrencilerin performansı OECD ortalamasından; Fen Bilimlerinde 21 puan, matematikte 35 puan ve okumada 21 puan daha düşük görünmektedir. Buna rağmen, Türk eğitim sisteminin bir toparlanma ve iyileşme eğilimine girdiği söylenebilir.

Sonuçlar 2015'e göre bir iyileşmenin olduğunu, ancak 2012'ye göre de önemli bir değişiklik ortaya çıkmadığını göstermektedir. Değerlendirmeye katılan 79 ülke içinde Türkiye, okuma becerilerinde 40. Matematikte 42. Fen bilimlerinde 39. sırada yer almıştır.

Sonuçlara göre, Türkiye'de okuduğunu anlamayan öğrenci oranı %37'nin üstüne çıktı. Yani 15 yaş gurubu öğrencilerimizin %37'si okuduğunu anlamıyor. Bu sonuç hepimizi düşündürmeli ve okuduğunu anlamaya dönük ne gibi tedbirler alınabileceğinin üzerinde kafa yorulmalıdır.

PISA gibi uluslararası değerlendirmelerden elde edilen veriler, eğitim sisteminin performansının geliştirilmesi için önemli ipuçları barındırmaktadır. Bu sonuçlara bakarak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında fikir edinilebilir. Ayrıca bu sonuçlara bakarak, öğretmenlerin kalitesi hakkında fikir sahibi olabiliriz. Hatta bu sonuçlara bakarak, okul yönetiminin etkililiği konusunda önemli ipuçları yakalanabilir. Çünkü sınıftan istenilen sonuç alınamıyorsa, o sınıfın yönetiminde sorun olduğu söylenebilir. Aynı şekilde, okul başarısı düşükse, okul yönetiminde zaaflar olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, eğitim sisteminin ilgili paydaşlarının geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Bu sonuçlara bakarak öğretmen kalitesinin geliştirilmesi ve motivasyonunun yükseltilmesinin yolları aranabilir. Bu sonuçlar, ayrıca okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ve liyakate dayalı bir profesyonelleşmeye evrilmesi için de bir sebep olabilir.

Yerli PISA sonuçlarına göre; Türkçe dersinde öğrencilerin yüzde 3.6'sının düzeyi temel altı, yüzde 22.4'ünün temel, yüzde 44.6'sının orta, yüzde 23'ünün orta üstü ve sadece yüzde 6.4'ünün ileri düzeyde olduğu belirlendi. Matematik testinde ise öğrencilerin 26.4'ünün düzeyi temel altı, yüzde 33.6'sının temel, yüzde 28.7'sinin orta, yüzde 8.2'sinin orta üstü ve sadece yüzde 3.1'inin ileri düzeyde olduğu ortaya çıktı.

Bu sınav sonuçlarından kendimize dersler çıkarmadıkça, bu sınavların tekrarlanmasının hiçbir değeri olmaz. Düşünün ki, hiç ders yapmadan, her hafta sınav yaparak, öğrencilerimizin perfor-

mansını yükseltmeye çalışırsak, başarılı olabilir miyiz?

Çocuklarımızın okuma becerileri neden düşük? Bu sınav sonuçlarına bakarak bu soruya cevap arasak bile, büyük bir iş yapmış oluruz. Ben söyleyeyim: Türkçe okuma yazma becerilerini nasıl öğrettiğimiz önemli. Ama daha önemlisi, bu becerileri nasıl değerlendirdiğimiz hususudur. Testle Türkçe okuma yazma becerisini değerlendirmek, çok yanıltıcı olabilir; Türkçe bilgisi testle, test edilemez! Okuma-yazma becerisi okuyarak, yazarak öğrenilir ve değerlendirilir. Biz ilkokul birinci sınıftan itibaren, çocuklarımızı testle tanıştırmıyor ve onların Türkçe bilgilerini testle ölçmeye çalışıyoruz. Sonuçta ne oluyor? Öğrenciler üniversiteyi bitiriyor ama bir özgeçmiş yazmak için arzuhalciye müracaat ediyor. Bu durum vahim bir durumdur. Son PISA da bu vahim duruma tekrar işaret etmektedir.

Uluslararası PISA'da başarımızın düşük olduğunu biliyorduk. Ama bunun yerli olmaması dolayısıyla başarımızın düştüğüne de inanıyorduk. Bunun için PISA'nın yerlisini yaptık. Değişen bir şey yok. Sonuçlar birbirine çok benziyor. Yerli PISA sonuçlarına göre; Türkçe dersinde öğrencilerin yüzde 3.6'sının düzeyi temel altı, yüzde 22.4'ünün temel, yüzde 44.6'sının orta, yüzde 23'ünün orta üstü ve sadece yüzde 6.4'ünün ileri düzeyde olduğu belirlendi. Matematik testinde ise öğrencilerin 26.4'ünün düzeyi temel altı, yüzde 33.6'sının temel, yüzde 28.7'sinin orta, yüzde 8.2'sinin orta üstü ve sadece yüzde 3.1'inin ileri düzeyde olduğu ortaya çıktı. Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin 17.9'unun düzeyi temel altı, yüzde 34.4'ünün temel, yüzde 33.3'ünün orta, yüzde 10.3'ünün orta üstü ve sadece yüzde 4.1'inin ileri düzeyde olduğu belirlendi. Sosyal bilgiler testinde ise öğrencilerin 6.3'ünün düzeyi temel altı, yüzde 25.7'si temel, yüzde 40.9'u orta, yüzde 16.8'i orta üstü ve yüzde 10.3'ü ileri düzeyde. Bu sonuçlara göre, öğrencilerimizin yarısının



8 yılda hiçbir şey öğrenmediği söylenebilir. Yerli PİSA(ABİDE) araştırmasında elde edilen bulguların genel olarak, Türkiye'nin katıldığı uluslararası durum belirleme çalışmaları PISA gibi sınav sonuçlarıyla örtüştüğü görüldü. Araştırmada öğrencilerin eğitim hedefleri yükseldikçe ABİDE'de değerlendirme yapılan alanlardaki puanların da arttığı sonucuna ulaşıldı. Eğitim hedefi yükseköğrenime devam etmek olan öğrencilerin başarılarının hedefi liseyi bitirmek olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görüldü.

Peki sorun ne?... PİSA direktörüne göre birinci sorun; Eğitim sisteminizin öğrettiği her şey gereksiz. Bu sorun bütünüyle doğru olmasa da büyük oranda temel bir gerçeğe işaret ediyor. Eğitim sistemimizin gelecekte gereken becerileri öğretmediğimizi gerçek. PISA direktörü ikinci olarak "Bilgi aktarmaktan vazgeçin, öğrencilere düşünmeyi öğretin," dedi. Bunu bilmeyen hiçbir öğretmen var mı? Öğrencilere düşünmeyi öğretmiyoruz. Çünkü o takdirde sınavlardan geri kalıyoruz; müfredatı yetiştiremiyoruz. O zaman bu "sınav odaklı" eğitim sistemi var oldukça, biz düşünmeyi öğretemeyeceğiz demektir. Bunun böyle olduğunu anlamak için eğitim uzmanı olmanıza gerek yoktur.

PISA direktörüne göre, "Eğitim sistemimizin kalitesi öğretmen kalitemizle aynı seviyededir." Çok doğru. Ama bunu yeni mi öğrendik? Ya da bunu Batılı biri dediği zaman daha mı kıymetli oluyor? Öğretmeniniz ne kadar kaliteliyse, eğitim sisteminiz de o kadar kaliteli. O zaman öğretmen kalitesini geliştirmek için çaba harcamamız gerekir. Öğretmen kalitesi de salt hizmet öncesinde yapacağınız öğretmen eğitiminin geliştirilmesi ile yükselmez. Öğretmen kalitesi, hizmet içi eğitim, işbaşında eğitim ve lisansüstü eğitim marifetiyle istenen seviyeye gelebilir. Bütün uygulamalar, eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmen kalitesinin geliştirilmesinin şart olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenin kişisel ve mesleki anlamda gelişmesi ile mümkün olabilir. Müfredatı kutsamayan, onu ancak bir rehber olarak kabul edebilen öğretmen, öğrencilerini geleceğe hazırlayabilir. Geleceğe hazırlanan öğrencinin de öncelikle öğrenmesi gereken şey, düşünmeyi öğrenmektir. Düşünmeyi öğretebilmek için öğretmenin düşünen, okuyan, eleştiren bir kişi olması şarttır. Düşünmeyi bilmeyen, salt programı izleyip öğrencilerine dikte ettiren öğretmenin düşünen öğrenciler yetiştirmesi nasıl mümkün olabilir?

Sonuç

İnsan yetiştirme düzenimiz olan eğitim sistemi amaçlarında belirlediği insan modelini yetiştirmede başarısız kalmıştır. On dokuz yıldan beri eğitimde birçok iyileştirmeler yapılmış olmasına rağmen istenilen eğitim düzeyinde insan yetiştirmede başarısız kaldık. Eğitim sisteminin eğitim ve öğretim boyutu olduğunu biliyoruz. Eğitim boyutunu ölçerek görmemiz mümkün değildir. Yetiştirdiğimiz insanların davranışlarına bakarak eğitimde nerede olduğumuz hakkında bir hüküm verebiliriz. Görünen o ki yetiştirdiğimiz insan modeli "eğitim" boyutunda istenilen düzeyde değildir. "Eğitilmiş insan" "iyi bir üniversite mezunu insan" olarak anlaşılmaktadır. Oysa "iyi insan" demek "iyi diploması olan insan" demek değildir. Eğitilmiş insan bildikleriyle amel eden, bilgisini davranışlarına yansıtan insandır. İyi diploması var ama şiddeti normal görüyorsa bu insanın "eğitilmiş insan" olması mümkün değildir. Eğitilmiş insanı tanımlamak zordur belki ama eğitilmiş insanı gördüğümüz zaman onun eğitilmiş olduğunu anlarsınız. Okullarımızın en önemli sorunlarından biri, okullarda öğretimin var olduğu ama eğitimin eksik olduğu hususudur. Çocuklarının iyi eğitilmesi için özel hoca tutan birini biliyor musunuz? Ama öğretimde başarılı olmaları için özel öğretmen tutan çok insan var. Nitekim eğitimi ölçemediğimize göre hiç olmazsa okulların öğretim başarısını ölçelim diyerek ulusal ve uluslararası sınavları uygulamaya koyuyoruz. Bu sınavlardan en çok tutulana ve konuşulana PISA olup ülkemiz 2003'ten beri bu sınavlara katılmaktadır. Bu sınavlarda da başarımız maalesef beklediğimiz yerde değil. Yani eğitim sistemimiz, hem insan yetiştirme bakımından hem de yetiştirdiği insanların öğrenme becerileri bakımından bilgi çağının gerektirdiği donanıma sahip olmadığı görülmektedir. Bilgi çağının gerektirdiği insan tipi düşünülen, soru soran, problem çözen, araş-

tıran, enformasyonu bilgi haline getirmeyi becerebilen insandır. Ülkemiz maalesef bu özelliklere sahip insanları yetiştirme konusunda yeterince başarılı görünmemektedir.

Eğitimde aslında bütün sorunlar belli, çözüm önerileri de... Önemli olan Türk eğitim sisteminin sorunlarını bir "dava" olarak kabul edip gereğinin yapılmasını sağlamaktır. Bildiğimiz sorunlar için sürekli araştırmalar yapıp aynı sonuçlara ulaşmanın kimseye bir faydası olmaz. Türk eğitim sistemini bir memleket davası olarak kabul etmekle işe başlamanın çok önemlidir.

Belki işe Türk eğitim sisteminin amaçlarını yeniden yazmakla başlamak gerekir. Çünkü bu amaçlar 1971 muhtırasının gölgesindeki hükümetçe yazılmıştır. Ayrıca askeri dönemin kalıntısı bir anayasayı da yeniden yazmak da işe yarayabilir. Amaçları netleştirmeden yetiştireceğiniz insan modelini açıkça belirlemeden yapacağınız bütün uygulamalar sonuçsuz kalmaya mahkûmdur.

"Sınav odaklı" bir eğitim sisteminde amaçları yeniden yazmadan sadece "akıllı sorular" hazırlayarak eğitim başarısını ileriye götürmek mümkün değildir. Eğitim sistemini "sınav odaklı" olmaktan çıkarmadıkça uluslararası sınavlardaki başarılarımızın iyi gideceğini düşünmek boşunadır. Sınav odaklı ve öğretmen merkezli sınıflarda akıllı ders yapılmadıkça soruların akıllı olması bir işe yaramayacaktır.

Bu uluslararası sınavlarda neden başarısız olduğumuz belli değil mi? Biz sınıflarda öğretmen merkezli eğitim yapıyoruz. Ama uluslararası sınavlarda akıllı ve düşünmeye dayalı sorulara muhatap oluyoruz. Durum ortada. Galiba okulları ve sınıfları yeniden kurarak öğrenci merkezli eğitimi gerçekten hayata geçirmekten başka bir çaremiz yoktur.

Mustafa GÜÇLÜ*
M. Çağatay ÖZDEMİR**

Giriş

Eğitim ve toplumsal gelişim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle ülkemizin de gelişmiş toplumlar arasında yer alabilmek, bilgi toplumunun niteliklerine sahip olabilmek için eğitime önemli görevler düşmektedir. Eğitim sistemimizin kendisinden beklenen hedefleri gerçekleştirmesi ancak değişen ve gelişen koşullara cevap vermesi ile mümkün görünmektedir. Bu durum eğitim sistemimizde ölçme ve değerlendirmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bunun yanında eğitim sistemimizin değişen ve gelişen şartlara cevap verebilmesi için geçmiş eğiti deneyimlerimizin iyi bir şekilde analiz edilmesi ve bu analizlerden dersler çıkarılması gerekmektedir. Çünkü gelecekle ilgili alınacak kararların anlamlı olması, geçmiş dönemin en iyi şekilde analiz edilmesi ile yakından ilgilidir.

Eğitim tarihinde deneyim ve düşünce birikimlerinin önemli bir yeri vardır. Fakat eğitim tarihi alanına ilişkin yapılan değerlendirmelerde bu zengin birikimden yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Oysa eğitim politikasının oluşturulmasında rol oynayanların, uygulama boyutunda önemli görevler üstlenen öğretmenlerin ve aydınların bu birikimlerden yararlanması, geleceğe ilişkin dersler çıkarması gerekmektedir. Akyüz (2004)'e göre eğitimimizin istenilen seviyeye gel-

Türkiye’de 1950 ve 1980 Yılları Arasında Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yaşanan Sorunlar: Eğitim Hareketleri Dergisinde Yayımlanan Makaleler Açısından Bir Değerlendirme¹

mesi ve bilgi toplumuna uygun niteliklere sahip olunabilmesi için; eğitim tarihinin iyi bir şekilde değerlendirilmesi, geçmiş dönemden ders alınıp kararlılıkla uygulamaya sokulması gerekmektedir.

Eğitim tarihi ile ilgili yapılan araştırmalarda dönemlerin eğitim düşüncesi ve uygulamalarının tüm yönlerden aydınlatılabilmesi için bu dönemlerde eğitimle ilgili kaynaklara başvurulması gerekmektedir. Bu kaynaklar arasında süreli yayınlar önemli bir yer tutmaktadır. Süreli yayınlar, kronik olarak siyasal, sosyal ve ekonomik alandaki önemli gelişmeleri tespit eden tarihi belgelerdir. Yenilikçi fikir, görüş ve düşüncelerin açıklanmasında ve toplumun aydınlatılmasında önemli rolü olan süreli yayınlar aynı zamanda sosyal hayatın şekillenmesinde de önemli etki gücüne sahiptir (Şimşek, 2002).

Tarih alanında yapılan araştırmalarda özgün arşiv belgeleri yanında dergiler de birincil kaynaklar arasında yer almaktadır. Dergilerin tarih alanında önemli bir veri kaynağı oluşturmasının üç ayrı nedeni bulunmaktadır. Bunlar; kendi döneminde en çok etki yaratmış siyasi ve toplumsal görüşleri kaydetmesi, olaylara ilişkin kayıtlar sağlaması ve habercilik dışı konulara ilişkin araştırma sonuçları sunmasıdır (Şimşek, 2002).

1) Bu makale 2011 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kabul edilen "Eğitim Hareketleri Dergisi'nin Eğitim Sorunları Açısından Değerlendirilmesi (1955-1980)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

* Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri/Türkiye
mguclu@erciyes.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7565-3554

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Teknikokullar Beşevler/Ankara
cagatay@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6973-2432

Sürekli yayınlar tarih araştırmalarında olduğu kadar, eğitim tarihi araştırmalarında da önemli kaynaklardır. Çünkü dergiler; faaliyette bulunduğu dönemde canlı olarak aktarmakta, günümüzün eğitim sorunlarına ışık tutabilmektedir. Cumhuriyet döneminde Mesleki ve Teknik Öğretim, Yeni Adam, İlköğretim, Öğretmen gibi önemli eğitim dergileri yayınlanmıştır. Bu eğitim dergilerinden birisi de Hıfızrahman Raşit Öymen tarafından çıkarılmış olan Eğitim Hareketleri Dergisi'dir. Dergi, 1955 ve 1980 yılları arasında 25 yıl kesintisiz olarak yayınlanmış önemli dergilerimizdendir.

Eğitim alanındaki önemli problemlerin başında iyi bir planlamanın yapılmaması gelmektedir. Bunun yanında millî eğitim alanında yapılan reformların yüzeysel kaldığı, yapılan reformların şartlarımıza uymadığı, kalıcı, verimli, başarıyı arttırıcı yenilikler olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda hükümet ve bakanların çok sık değişmesinin etkisi fazladır.

1955 ve 1980 yılları arası, Türkiye'de yoğun siyasi çalkantıların yaşandığı, toplumsal dönüşümlerin hızlı bir şekilde gerçekleştiği bir dönemdir. Çok partili sisteme geçişle başlayan bu süreçte ülkemiz; iki kez askerî müdahaleye maruz kalmış, 1961 Anayasası yürürlüğe girmiştir. Bu yıllar ayrıca planlı kalkınma dönemine girilmesi bakımından da ayrı bir önem taşımaktadır. Koalisyonların sık yaşandığı bu dönemde siyasi istikrarın yakalandığını söylemek zordur. Siyasi istikrarsızlık eğitime de yansımış ve eğitimi olumsuz etkilemiştir. Fakat bu dönemde eğitimsel açıdan önemli gelişmeler de yaşanmıştır. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 625 sayılı

Özel Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu bu dönemde yürürlüğe girmiş ve eğitimimiz üzerinde önemli etkileri olmuştur.

Fakat eğitim alanında yapılan olumlu faaliyetler yanında olumsuz gelişmelerinde yaşandığı görülmektedir. Bu dönemde eğitim alanındaki önemli problemlerin başında iyi bir planlamanın yapılmaması gelmektedir. Bunun yanında millî eğitim alanında yapılan reformların yüzeysel kaldığı, yapılan reformların şartlarımıza uymadığı, kalıcı, verimli, başarıyı arttırıcı yenilikler olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda hükümet ve bakanların çok sık değişmesinin etkisi fazladır (Sakaoğlu, 2003).

Günümüzde görülen eğitim sorunlarının teşhis edilebilmesi, geleceğe ilişkin sağlıklı kararlar alınabilmesi için derginin yayınlandığı dönem olan 1955 ve 1980 yılları arası eğitim sorunlarımızın iyi bir şekilde analiz edilmesi ve günümüz için dersler çıkarılması gerekmektedir. Dergide eğitimle ilgili çok sayıda konu ele alınmıştır. Bu konulardan birisi de eğitimde ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgilidir. Bu dönemde eğitimde ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili ele alınan konuların günümüze ışık tutması, günümüz eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin anlamının anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Eğitim Hareketleri Dergisi'nde Ele Alınan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Sorunlar

Dergide eğitimde ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin 46 makale bulunmaktadır. Bu makalelerin büyük çoğunluğu test geliştirme ve ölçme sonuçlarının yorumlanmasına ilişkin teorik bilgilerden oluşmaktadır. Teorik bilgi mahiyetindeki bu makalelerin büyük çoğunluğu çeviri niteliğindedir. Teknik bilgi veren bu çeviri yazılar, makalede değerlendirilmemiştir. Bunun yanında dergide, okullarda yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanlarında sahip oldukları bilgi ve becerilerle ilgili konulara da değinilmiştir.



Ölçme, dolaylı ve doğrudan ölçme olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Eğitim biliminin de yer aldığı sosyal bilimlerde değişkenler doğrudan gözlenemediği için dolaylı ölçme kategorisi içinde yer almaktadır. Bu nedenle eğitimde ölçmeye konu olan değişkenler kendileriyle ilgili olabilecek değişik sınav türlerine verilen cevaplara bakılarak bir karara varılmaktadır. Birçok eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında çalışan uzman eğitim alanında hatasız ölçme yapmanın imkânsızlığından söz etmektedir. Ölçmede hatanın farklı kaynakları vardır. Bu kaynaklardan birisi de ölçmeyi yapacak olan ölçen kişiden kaynaklanan hatalardır. Eğitim Hareketleri Dergisi'nde okullarda yapılan sınavların öğrenci başarısını tam olarak ölçüp ölçmediğinin tartışmalı konular arasında yer aldığı belirtilmektedir. Dergide yer alan bir makalede, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmek için 1950'li yıllarda daha çok sözlü ve yazılı olmak üzere iki sınav türünü kullandıkları bildirilmektedir. Her öğretmenin değerlendirme anlayışının farklı olduğu belirtilen bu makalede, yurt dışında yapılan çalışmalar örnek olarak verilmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda belirlenen bir sınav kâğıdının fark-

lı öğretmenlerce değerlendirilmesi sonucu her öğretmenin değişik notlar verdiği, verilen notlar arasında bağlantı olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle Ural, sözlü ve yazılı yoklamalarla gerçek öğrenci başarısının belirlenemeyeceğini, öğretmenlerin verdikleri notların güvenilir olmadığını, bu nedenle zekâ ve başarı testlerinin kullanılmasının öğretmenin subjektif davranmasını en aza indirebileceğini dile getirmektedir (Ural, 1955). Günümüzde de okullarda uygulanmakta olan sınavların güvenilirliği sorunu hala tartışılmaya devam etmekte, bu konuda alınacak çok sayıda öneri dile getirilmektedir. Sınav kâğıdına her okunduğunda farklı puan verilmesi, farklı kişilerin okuduğu sınav kâğıtlarına farklı puanlar verilmesi ölçmenin güvenilirliği sorununu gündeme getirmektedir. Güvenirlik, geçerlik için bir ön şart olduğu için sınavın geçerliliği de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Objektiflik ölçmede güvenilirlik için önemli kavramlar arasındadır. Dergide eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili dile getirilen sorunlarda birisi de ölçmenin objektifliği sorunudur. Dergide sınavların yapılması ve öğrenci başarısının

değerlendirilmesi sürecinde objektifliğin sağlanamaması, konuya daha çok subjektif yaklaşılması önemli bir problem olarak görülmüştür. Bu durumun öğrenci başarısını değerlendirilmesini olumsuz etkilediği belirtilen dergide, okullarda öğretmenlerin yapmış olduğu ölçme ve değerlendirme çalışmalarının objektif olarak yapılmasının öğretimde alanında görülecek olan başarılarla destek olacağı dile getirilmiştir (Ural, 1956).

Günümüzde de eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları sadece düzey belirlemeye yönelik değil aynı zamanda tanıma ve yerleştirmeye yanında biçimlendirmeye yönelik olarak da yapılmaktadır. Süreç içinde yapılan izleme testleri eğitime yön vermede, öğretmenin kendisini değerlendirmesinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir.

Eğitim ve öğretimle ilgili birçok derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de ölçme ve değerlendirme yapmak oldukça zordur. Bu durum dergide de ele alınmış, sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme yapmanın zorluğu dile getirilmiştir. Dergide yer verilen konuya ilişkin makaleye göre bu durum dersin mahiyetinden ileri gelmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi öğretmenin, dersinde bilgi vermek kadar öğrencilerde iyi tutum ve maharet geliştirme, toplumun âdet ve ideallerini kazandırma gibi önemli beklentileri yanında bunları ölçme sorunları da bulunmaktadır. Test ve diğer değerlendirme yollarının öğretmenin şahsi fikrine dayanması nedeniyle subjektifliğin ön planda olması, derste ölçme ve değerlendirme sürecini oldukça olumsuz etkileyebilmektedir. Bu konuda tecrübeli öğretmenlerin bile zaman zaman öğrencilere not verilirken

hissi davranabildikleri belirtilmektedir. Dergide öğretmenlerin not verme sürecinde çok değişik etkenler altında kalabildikleri bildirilmektedir. Bazen öğretmenlerin, içeriği aynı olmakla beraber iki sınav kâğıdına farklı notlar verilebildiği görülmüştür. Çünkü öğretmenin, tertip ve yazının güzelliğinin etkisi altında kalabildiği belirtilmektedir (Ural, 1958). Ölçme ve değerlendirmede öğretmen yanlılığından kaynaklanan bu hatalar genellikle sistematik hata içinde değerlendirilmekte, bu durum ölçmenin geçerliliğini olumsuz etkilemektedir.

Dergide tüm sorunlara rağmen ölçme ve değerlendirme çalışmalarının iyi bir şekilde yapılması halinde çok sayıda yararının bulunduğu da işaret edilmektedir. Gazi Eğitim Enstitüsü Test Bürosu uzmanı Dr. George W. Angell Jr. (1956), sınav olarak kullanılan testlerin farklı amaçlar için yapıldığını ifade etmektedir. Bu amaçlar; standartları muhafaza etmek, öğrencilerin seçimi, öğrencileri güdülemek, rehberlik yapmak, öğretmenleri, müfredatı, ders kitaplarını, metotları değerlendirme, eğitici tecrübeler sağlamak ve öğretime yol göstermek şeklinde sıralanmaktadır. Fakat Dr. Angell'e göre genelde testler ilk üç amaç için, çok nadir olarak da dördüncü ve beşinci amaçlar içinde kullanılmaktadır. Ona göre testlerin öğretmenin kendini değerlendirmesi ve öğretime yön vermesi bakımından önemli görülmelidir. Bu durum öğretimin kalitesini arttıracaktır. Günümüzde de eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları sadece düzey belirlemeye yönelik değil aynı zamanda tanıma ve yerleştirmeye yanında biçimlendirmeye yönelik olarak da yapılmaktadır. Süreç içinde yapılan izleme testleri eğitime yön vermede, öğretmenin kendisini değerlendirmesinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir.

Dergide öğretim alanında görülen başarısızlıkların sebeplerinden birisinin de eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan ça-



lişmalarından kaynaklandığı dile getirilmektedir. Dergide ele alınan makalelerden birisinde okullardaki verimsizlikle başarıyı ölçme araçları arasında bağ kurulmakta, okullarda çocukların başarılarının değerlendirilmesinin tamamen yüzeysel ve sübjektif yöntemlerle yapıldığı belirtilmektedir. Bu durumun çok sayıda lise mezunu öğrencilerin sınıf tekrar etmesine neden olduğu, büyük maddi kayıpları da beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Bunun için dergide bakanlığın konuya ele alması, öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusunda gerekli reformları yapması dile getirilmiştir (Üsterci, 1959). Günümüzde öğrenci başarısını sadece ürün açısından ölçen ve değerlendiren ölçme araçları yerine sürece ağırlık veren alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları önerilmektedir.

Eğitim sisteminden beklenen başarının elde edilmesi, eğitim faaliyetlerinin bilimsel olarak ele alınabilmesiyle yakından ilişkilidir. Eğitim Hareketleri Dergisi'nde de okullarda bulunan başarısızlık sorununun bilimsel bir şekilde ele alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Dergide, Test ve Araştırma Bürosu'nun okullardaki öğrenci başarısızlık durumu ve nedenleri konusunda yap-

tığı bir araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda en fazla başarısızlık ilkökul I. sınıfta görülürken, 6. ve 9. sınıflarda başarısızlığın görüldüğü diğer sınıfları teşkil etmiştir. Dergide yer verilen makaleye göre ortaokul ve liselerde birinci sınıfların diğer sınıf düzeylerine oranla başarısızlık oranlarının yüksek olması düşündürücü olduğu dile getirilmiştir. Bu durum okul kademeleri arasında geçişi sorunsuz sağlayacak gerekli çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Test ve Araştırma Bürosu, orta dereceli okullarla ilgili ikinci bir araştırma daha yapmıştır. Verilerin doğrudan okullardan elde edildiği çalışmada oranlar yanında okullarda başarısızlığın nedenleri de sorulmuştur. Araştırma sonunda ortaokullarda başarısızlığın nedenleri olarak; bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, müfredat programların aşırı derecede yoğun olması, öğretmenlerin sayıları yanında formasyonlarında da yetersizliklerin görülmesi, aynı dersi okutan öğretmenler arasında koordinasyonun bulunmaması, öğrencilerin başarılarını belirlemek için uygun yolların kullanılmaması ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin iyi olmaması gibi nedenler gösterilmiştir (Yurt, 1962). Günümüzde de ortaokul



sonunda yapılan sınavlarının başarıyı ne oranda ölçtüğü tartışmalı bir konu olarak değerlendirilmekte, bu konuda yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmalarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

Dergide İ. Hakkı Baltacıoğlu (1973)'nin daha önce Yeni Adam Dergisi'nde ele aldığı "Eğitimde Devrim" adlı makalesine de yer verilmiştir. Baltacıoğlu, çağdaş eğitimin ipuçlarını verdiği bu makalesinde, eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin değerlendirmede de bulunmuştur. Sınava karşı olmadığını, sınavın bu günkü şekline karşı olduğunu ifade eden Baltacıoğlu, sınavların bir ahret kurumu olmadığını, bir seçme aracı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bugünkü sınav tekniğinde sormak, karşılığını almak ve numara vermek yer almaktadır. Bunu barbar bir sınama biçimi olarak ifade eden Baltacıoğlu, bu sınavların sadece hafızayı yokladığını, yetkiyi, denemeyi, gücü ölçmediğini ifade etmektedir. Ona göre bugünkü sınavlarla tam puan alabilen, fakat nitelik yönünden yetersiz insanlar yetişmektedir. Çünkü sınav sistemi, seçme işlemine uygun değildir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim Hareketleri Dergisi 1955 ve 1980 yılları arasında eğitim alanında damga vurmuş, eğitimin birçok alanı ile ilgili yazı ve makalelere yer vermiştir. Dergide yer verilen bu alanlardan birisi de eğitimde ölçme ve değerlendirme ilgilidir.

Sosyal bilimlerde ölçme ve değerlendirme yapmak, doğrudan ölçme yapılamadığı için hata yapmaya daha açıktır. Dergide ölçme sonuçlarına karışan, ölçmeciden kaynaklanan hatalara değinilmiş, farklı kişiler ve aynı kişinin farklı zamanlarda yaptığı ölçme sonuçları arasında tutarsızlıkların bulunduğu belirtilmiş, bu sorunun ise ölçmenin güvenilirliğini olumsuz biçimde etkilediği dile getirilmiştir. Eğitimin başarısı, hedeflere ulaşma ile yakında ilgili olduğuna göre, ölçme sonuçlarına bu yönde hataların karışması, öğrencilerde istenen özelliğin ne kadar olup olmadığının tam olarak ortaya konulamaması anlamına gelir. Bu nedenle hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı net olarak ortaya konulamamaktadır.

Dergide, yapılan sınavların sadece bilgiyi yokladığı, oysa bilgi dışında öğrencilerde gözlemlenmesi düşünülen çok daha farklı özelliklerin olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme çalışmalarında bu özelliklerin dikkate alınması, sadece bilgiyi ölçen değil, farklı özellikleri de ölçen ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu dergide vurgulanmaktadır. Bu süreçte öğretmen yanlılığından kaynaklanan hataların en aza indirilmesi oldukça önem taşımaktadır.

Öğretimin verimsizliği ve ölçme değerlendirme çalışma arasında bağ kurulması, dergide ele alınan önemli konulardandır. Günümüzde de öğrencilere yönlendirmede bulunurken sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılmaması, daha sonraki yıllarda bu öğrencilerin başarısız olmalarına, mutsuzluklarına hatta bazen okulu bırakmalarına, sınıf tekrarlarına neden olabilmektedir. Öğrencilerin ortaöğretim öncesinde iyi bir analizden geçirilmesi, hataların en aza indirilmesi, öğretimdeki verimsizliğin en aza indirilmesi için gereklidir. Bunun için de ölçme ve değerlendirme çalışmalarının sadece bir anlık değil süreçte de ağırlık verilerek yapılması önem taşımaktadır.

Günümüzde de dergide tartışıldığı gibi yapılan sınavların daha çok hafızayı yokladığı, öğrencilerde bulunması gereken farklı becerileri ölçemediği ifade edilmektedir. Eğitimde yapay zekâların gündemde olduğu bu dönemde artık öğrencilerin sadece ezber yapmalarının önemini kalmadığı,

ezberlenmesi gereken birçok konunun makinalarca yapıldığı bir ortamda okullarda çok farklı bir öğretime ve farklı bir ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

Ulaşılan bu sonuçlara göre günümüz eğitim ve öğretim anlayışı için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlere ölçmede geçerlik ve güvenilirlik için sadece teorik eğitim değil, uygulamalı eğitimlerde verilerek bu konulardaki eksiklikleri giderilmelidir. Ölçme ve değerlendirmenin amacına ulaşması, okullardaki etkililiğini artırılması için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
2. Sadece ürüne yönelik olarak yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları çok sayıda öğrencinin sistemden kopmasına, başarısızlığa neden olmakta, eğitim sisteminin verimsizliğine sebep olmaktadır. Bu nedenle süreç temelli ölçme ve değerlendirme çalışmaları da yapılmalı, bu konuda öğretmenler teşvik edilmelidir.
3. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile sadece öğrencilerin bilgileri değil aynı zamanda çok farklı özellikleri de ölçülebilmelidir. Bu konuda öğretmenler teşvik edilmeli, eksiklikleri tespit edilerek hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmenlerin felsefe, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi alanlarda kendilerini geliştirmelerinin bu konuda daha yetkin olmaları için yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2007). Türk eğitim tarihi, 11. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Angell, G. W. (1956). İmtihan meselesi, Eğitim Hareketleri Dergisi, (24), 11-13.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1973). Eğitimde devrim, Eğitim Hareketleri Dergisi, 19(220221), 10-11.
- Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, H. (2002). Tanzimat ve Mutlakiyet dönemi çocuk dergilerinin eğitim açısından incelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, Ş. (1955). İmtihan notlarına güvenilebilir mi? Eğitim Hareketleri Dergisi, (10), 15-17.
- Ural, Ş. (1956). Sınıf geçme ve not, Eğitim Hareketleri Dergisi, (22), 1314.
- Ural, Ş. (1958). Sosyal bilgilerde değerlendirme, Eğitim Hareketleri Dergisi, (48), 14-16.
- Üsterci, C. (1959a). Yine test meselesi, Eğitim Hareketleri Dergisi, (59), 1416.
- Yurt, İ. (1962). Eğitim araştırmalarımız, Eğitim Hareketleri Dergisi, (88), 711.

Otizm Sınıfta

Esra MACAROĞLU AKGÜL*

Giriş

Otizm hem ülkemizde hem de pek çok dünya ülkesinde hızlı bir artış gösteren, etkilenen bireylerde sınırlayıcı tekrarlayan davranışlar ve iletişim bozukluğu olarak kendini gösteren nörogeleşimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) şeklinde kullanılması daha doğru olan otizm durumu özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda en çabuk değişen alanlardan biridir. Son 20 yıldır sebep olan faktörler konusu da sürekli değişim halindedir (Kirk ve diğ. 2009). OSB, çocuğun sosyal gelişimi ve iletişim becerisini etkileyen çeşitli bozuklukların bir araya geldiği geniş bir yelpaze gibi olup steryotipi denilen, tekrarlayan motor hareketleri gibi farklı davranış durumlarını da içerir.

OSB bazı kaynaklarda nörolojik, bazılarında ise psikolojik ve hatta nöropsikolojik bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. Kirk ve arkadaşları (2009), ABD Eğitim Bölümünün yaptığı otizm tanımına şu şekilde yer vermiştir “otizm, çocuğun sözel ve sözel olmayan iletişim ve sosyal etkileşimi önemli derecede etkileyen, genellikle 3 yaştan önce ortaya çıkan ve çocuğun eğitsel performansını olumsuz etkileyen gelişimsel bir engeldir”. Otizm tanısı koymak aslında çok da kolay bir süreç değildir. Çünkü bazen çocukların içinde

buldukları diğer durumlar sebebiyle de otizm benzeri belirtiler görülebilir. Örneğin duygu durum bozukluğu çocuklar için içe kapanma ve iletişim kopukluğuna sebep olabilir.

Otizmi duygu durum bozukluğundan ayıran 3 temel özellik vardır. 1. Sosyal ilişki kurmada başarısızlık, 2. Dil, konuşma ve anlama problemleri, gerilik, 3. Takıntı ve tekrarlayıcı davranışlar. Bu 3 özelliği olan çocuğun duygusal bozukluk değil otizm tablosu içinde olduğunu söylemek daha doğru olacaktır. İlk teşhisin konabilmesi yukarıda açıklanan 3 durumun varlığını araştıran bir basit örnekle sağlanabilir.

Otizm teşhisinde aşağıda yer alan kritik sorular böyle bir ölçeğin oluşturulmasında yer almalıdır.

- Çocuğunuz “mış gibi” oyunları oynar mı? Mesele oyuncak fincanda çay içme taklidi veya başka taklitli oyunlar yapmaması bir belirti olabilecektir
- Bir şey göstermek için işaret parmağını kullanır mı?
- Siz çocuğunuzun dikkatini çekerek “aaa şu lambaya bak (veya herhangi bir nesneye)” diye gösterdiğinizde, sizin işaret ettiğiniz yere bakar mı? Bakmıyorsa bu da bir başka belirti olabilir.

*] Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi/
Meslek Yüksekokulu, İstanbul/Türkiye
emakgul@fsm.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6897-538X

- Oyuncak bir demlik ve fincan alın önünüze ve çocuğa “bana bir çay verir misin?” diye sorun. Demlikten fincana dökme veya içme hareketlerini yapar mı?
- Çocuğa, oda içinde bulunan fakat eliyle ulaşamayacağı bir nesnenin nerede olduğunu sorduğunuzda, örneğin “lambda nerede?” diye sorduğunuzda, sorulan nesnenin bulunduğu yöne bakar mı? İşaret eder mi? Gelişimsel problemi olmayan çocuklar genellikle yetişkinin baktığı yere bakarlar ve kendilerine sorulan nesnelere mış gibi kullanabilirler. Örneğin bir sopayı bir uçak farz ederek oynayabilirler. Ama otizm belirtisi gösteren bir bireyde bu mış gibi oyun gelişmesi beklendiği gibi gelişmez.

Genetik araştırmacılar otizmin sebebini araştırırken, Down Sendromunda olduğu gibi kromozom sayısı ile ilgili bir anomaliye ulaşmayı beklemişler fakat sonuç böyle olmamıştır. Yapılan araştırmalar otizm tanısı için basit ve tek bir genetik sebep tanımlayamamıştır. Otizm o kadar geniş bir spektrumdur ki sonunda araştırmacılar tek bir sebep aramaktansa semptomlara sebep olabilecek genetik sebeplere yönelmişlerdir.

Günümüzde otizmin sebepleri üzerinde en çok durulan ve en güçlü görülen faktörü genetikdir. Konuyla ilgili bugüne kadarki bilgi birikimi otizm ve genetik bağlantısını başka faktörlerden daha çok işaret etmektedir. Çeşitli dönemlerde ikizler üzerinde yapılan çalışmaların birebir uyumlu genetik yapıya sahip tek yumurta ikizlerinin otizm uyumunun benzer ama birebir aynı genetik yapıya sahip olmayan çift yumurta ikizlerinden daha fazla olduğunu göstermesi bu iliş-

kiyi desteklemektedir. Genetik tanımlamalarda zaman içerisinde 7. ve 15. kromozom bozuklukları ve otizm ilişkisi ön plana çıkmıştır (Schanen 2006).

Genetik araştırmacılar otizmin sebebini araştırırken, Down Sendromunda olduğu gibi kromozom sayısı ile ilgili bir anomaliye ulaşmayı beklemişler fakat sonuç böyle olmamıştır. Yapılan araştırmalar otizm tanısı için basit ve tek bir genetik sebep tanımlayamamıştır. Otizm o kadar geniş bir spektrumdur ki sonunda araştırmacılar tek bir sebep aramaktansa semptomlara sebep olabilecek genetik sebeplere yönelmişlerdir. Otizmin genetik kısmına ait bulgular ikizlerle yapılan araştırma çalışmalarını ile ortaya konmuştur. Tek yumurta ikizleri aynı genetik kod (yapı) ve aynı çevreye sahipken, çift yumurta ikizleri aynı çevreyi paylaşan fakat farklı genetik kodlara sahip bireylerdir. Tek yumurta ikizleri ile yapılan araştırmalar ikizlerden birine otizm teşhisi konması durumunda ikincisinin de yüksek ihtimalle aynı tanıyı alacağını, çift yumurta ikizleri için ise bu durumun daha düşük bir olasılıkla gerçekleşeceğini ortaya koymuşlardır. Her iki durumda da ikinci kardeşin de otizmlili olma durumu %100 olmadığından, otizmin sebebi sadece genetik ile açıklanamamaktadır. Bu sonuç aynı zamanda bizi otizmden sorumlu tek bir gen olması ihtimalinden de uzaklaştırır. Sonuç olarak, araştırmacılar davranışsal genetik denilen kalıtım ve çevresel faktörleri çalışmaya yönelmişlerdir. Genetik çalışmalar dünyanın pek çok ülkesinde hala sürmektedir.

Davranışsal genetik, kuşaktan kuşağa anne veya babadan geçerek gelen genetik etkileri irdeleyerek. Bu genetik etkilerden bir kısmı ancak uygun ortam koşullarının varlığında kendilerini ifade ederler. Başka bir deyişle genetik katkının ortaya çıkabilmesi çevresel etkilere bağlıdır. Söz konusu çevresel faktörler doğum sırası, gelir düzeyi, eğitim seviyesi ve komşular ve benzeri gruplarla kurulan sosyal yaşam gibi geniş bir yelpazedir.



Araştırmacılar tüm bu çevresel etkileri araştırırken otizmi sadece kalıtsal bir sebebe dayandırmaktan kaçınmaktadırlar.

Çevresel faktörler söz konusu olduğunda ilk akla gelen çevresel toksinlerdir. Bağırsak sorunları, bağışıklık sistemi problemleri, alerjiler, hormonal düzensizlikler ve mitokondri fonksiyonu da ilgili araştırma alanlarından bazılarıdır. Otizmin sebepleri ile ilgili araştırmalar otizmin belirleyici faktörlerini Tablo 1’deki gibi sıralamıştır:

Tablo 1: Otizmin belirleyici faktörleri

%40-%50	• Kalıtım
	• Annenin yaşı
	• Babanın yaşı
	• Coğrafi koşullar
	• Ani sosyal değişimler
	• Gelişimsel gerilik
	• Sosyal yaklaşım
	• Yardımcı üreme teknolojileri

Söz konusu çalışmalardan bazılarında ise aşılardan ve artan otizm vaka sayısına yer verilmiştir. Kesin olmamakla birlikte aşılardan içeriğinin otizm tablosuna sebep olduğunu kanıtlamak adına yapılan çalışmalar, çocukta aşı döneminin gelişimsel gerilik döneminden hemen önce olduğuna

vurgu yapmakta ve bu ikisi arasında sebep sonuç ilişkisinden çok denk gelme (eş zamanlı) durumunu ortaya koymuştur. Aşıların otizme sebep olduğu hakkındaki görüşü savunanlar hala mevcuttur. Oysa inanılması gereken sadece aşılardan da otizme sebebiyet veremeyeceğidir. Kısaca, bugün artık otizmin tek bir sebebinin olmayacağı ve çoklu sebeplerin varlığı kabullenilmek durumundadır. Otizmin sebepleri ile ilgili araştırma çalışmaları her alanda büyük bir titizlikle dünyanın çeşitli ülkelerinde sürdürülmektedir.

Tüm bu yazılanlar bilimsel çalışmalarda ortaya konan bilgilerdir oysa otizmlili çocuk ailesi “sebebi nedir?” sorusuna cevap ararken bu bilgilerden etkilenmeden hemen önce anne olarak neler yaşar biraz da bundan bahsetmek gerekir. Otizmlili çocuk ebeveynleriyle yapılan araştırmaların hemen hepsi benzer hikayeler içermektedir. Çocuğa ilk tanı konup otizmlili dendiğinden sonra, anne babayı baba ise anneyi sebep olmakla suçlar. Eğer genetik bir unsur varsa bu anneye göre kesinlikle babadan veya onun ailesinden, babaya göre ise kesinlikle anneden veya onun ailesinden gelmektedir. Aslında bu savaşların olayı kabullemeyi geciktirerek sadece çocuğa zaman kay-

bettirdiğini öğrenmek biraz zaman alır. Bu sebeple otizmlili bir çocuğun ailesi olarak ilk terk edilmesi gereken sorular “sebebi nedir? Suçlu kimdir?” sorularıdır. Bu şekilde savaştık yerine vakit kaybetmeden olayı ve durumu kabullenerek “ne yapabiliriz?” safhasına geçilmelidir.

Öğretmenler ne yapabilir?

Aslında bu kısımda en çok üzerinde durulması gereken konu sadece özel eğitim öğretmenlerinin değil, tüm branşlardaki öğretmenlerin otizmlili bireyin hem akademik hem de sosyal gelişimi için bir şeyler yapabileceğidir. Bunu yaparken de otizm sorunu olmayan bir çocuğa nasıl davranılması gerekiyorsa otizmlili bir çocuğa da aynı şekilde davranılması gerektiği, ancak öğrenmesi farklı yollarla olabileceği için öğretim ve öğrenme ortamının uyarlanması gerektiği unutulmamalıdır. Öğretmenler ne yapabilir? Sorusuna bir örnekle cevap vermeye çalışalım. Özel eğitimle ilgili herhangi bir deneyimi veya eğitimi olmayan bir sınıf öğretmenin 2015 yılında Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği'nin İstanbul'da yapılan sempozyumunda sunduğu “Okumanın Rengi” başlıklı araştırma çalışması öğretmenlerin yapabileceklerine güzel bir örnek teşkil etmektedir.

Okumanın Rengi başlıklı çalışma, “yaşları ne olursa olsun, otizmlili bireyler otizmden etkilenme derecelerine göre değişebilen ölçüde okuma ve konuşmayı öğrenebilirler” düşüncesini temel alarak oluşturulan bir okuma ve konuşma tekniği geliştirilmesini konu alır. Söz konusu teknik otizmlili bireylerin okuma yoluyla konuşma geliştirmesine destek sağlamaktadır. Otizmlili bireylerin eğitiminde rengin ipucu olarak kullanılması yeni bir yaklaşım olmamakla birlikte otizmlili bireylerin Türkçe okuma ve konuşma eğitiminde kullanıldığına rastlanmamıştır.

Okumanın Rengi başlıklı çalışma, “yaşları ne olursa olsun, otizmlili bireyler otizmden etkilenme derecelerine göre değişebilen ölçüde okuma ve konuşmayı öğrenebilirler” düşüncesini temel alarak oluşturulan bir okuma ve konuşma tekniği geliştirilmesini konu alır. Söz konusu teknik otizmlili bireylerin okuma yoluyla konuşma geliştirmesine destek sağlamaktadır. Otizmlili bireylerin eğitiminde rengin ipucu olarak kullanılması yeni bir yaklaşım olmamakla birlikte otizmlili bireylerin Türkçe okuma ve konuşma eğitiminde kullanıldığına rastlanmamıştır. Örneğin, Wilkinson, Carlin ve Thistle (2008) de renklerle kodlanmış nesnelere öğrenilmesini konu alan ve Down sendromluları içeren çalışmalarında rengin katılımcıların daha hızlı ve doğru öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca otizmlili bireylerin renkli kağıtlar üzerine yazılan yazıları daha hızlı okudukları da yine benzer bir araştırmada ortaya konmuştur (Ludlow, Wilkins ve Heaton 2008). Renklerle kodlama yapılarak okuma öğretimi yapılan bu çalışmaya yaşları 13 ve 30 arasında değişen on dört otizmlili birey katılmıştır. Araştırmaya katılan 14 birey birebir aynı uygulamadan geçmiş fakat uygulama süreleri her katılımcının bireysel ihtiyaçlarına göre farklılık göstermiştir. Geliştirilen tekniğin daha detaylı anlatılabilmesi için burada sadece ilk katılımcının uygulamasına ait detaylara değinilmiştir. Renk kodlu okuma materyali bir devlet okulunda 21 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, materyalin ilk ortaya çıkışı araştırmacının okuma dersi verdiği “S” isimli öğrenci ile yaptığı sıkıcı geleneksel bir çalışma saatinde olmuştur. Çalışmadan sıkılan ve verim alamayan S'ye ders sonunda araştırmacı renkli kalemler vererek boyama yapmasını istemiş, S ise okuması ve yazması beklenen “e” sembolünü kırmızıya boyamıştır. Bunun üzerine araştırmacı bu anı öğretilbilir an olarak değerlendirmiş ve kırmızıya boyanmış yerlere e yazmasını istemiştir. Bir hafta boyunca kırmızı boş kutucuklara e

yazması istenen S haftanın sonunda her kırmızı boş kutucuğa otomatik olarak e yazmaya ve e diye okumaya başlamıştır. Araştırmacı hemen ardından “a” ve “l” seslerini de aynı şekilde fakat farklı renklerle kodlayarak S ye öğretmiştir. “a” sembolünü mavi “l” sembolünü sarı olarak kodladığında S nin önüne konan sarı mavi ve kırmızı kutucuklara l,a,ve e sembollerini yazdığı kaydedilmiş ve bunun 6 ay gibi bir sürede otomatik hale gelmesiyle okuma da başlamıştır. S bu uygulama başlamadan önce konuşma geliştirememiş ve sadece anlamlı olmayan sesler çıkarmaktayken çalışma sonrasında sırasıyla e ve a seslerini çıkarması araştırmacı için ilk adım olmuştur. Araştırmacı hemen sonrasında el, al, ele, ala gibi 2 ve 3 harfli okumalar üzerinde çalışmış, S böylece ilk 8 ayın sonunda anlamlı kelimeler söylemeyi başarmıştır. Bundan sonraki adımda ise renk tamamen okuma ortamından kaldırılmıştır. S renk kalktığı halde okumaya devam etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı S ile uyguladığı okuma yolunu genelleyerek diğer otizmlilerde de kullanabileceği renk kodlu okuma setini hazırlayarak bu seti akıllı tahtada kullanılabilir hale getirmiştir. Okunacak sesleri resim ve müzik gibi görsellerle destekleme imkânı vermesi açısından akıllı tahta oldukça yararlı olmuştur. S ile yapılan akıllı tahtada okuma çalışmalarından sonra okumanın ilerletilmesi amacıyla yetişkinle okuma çalışmalarına geçilmiştir. Araştırmacı sınıf öğretmeni olduğundan ve çocuklara okuma öğretmedeki deneyimlerinden yola çıkarak, yetişkinle okumanın S'nin bağımsız okumasına katkı sağlayacağını düşünmüştür. Yine deneyimlerine dayanarak yetişkinle yapılacak okumanın 4 kitap ve 12000 kelimededen oluşmasının yeterli olacağı hipotezini kurarak denemiştir. 12000 kelimelik yetişkinle okuma seanslarının sonunda ise S bağımsız okumaya başlamıştır. S'nin gerçekleştirdiği tüm okumaların verileri kayıt altına alınmış ve sunum sırasında paylaşılmaya hazırdır. S'nin

bağımsız ve düzgün okuma seviyesine geliş 1 yıl sürmüştür. Bir yılın sonunda ise S okuduğu kısa parçadan kendisine sorulan sorulara cevap verir hale gelmiştir. Ayrıca toplanan veriler incelendiğinde S'nin şarkı söylemeye de başladığı kaydedilmiştir. S'nin ardından çalışılan 13 otizmlilerde, otizmden etkilenme derecelerine göre farklı sürelerde ama aynı süreçlerden geçmişlerdir. Renk kodlu okuma sisteminin araştırma grubundaki 14 otizmlilerde üzerindeki etkisi aynı olmuştur. Yaşlarından bağımsız olarak hepsinde hem okuma hem konuşma becerisi gelişmiştir. Araştırmacının nitel desende düzenlediği bu çalışmada sınıf içi video kayıtları ve araştırmacının alan notları veri toplama yollarını oluşturmuştur (Özdemir, 2019). Bu öğretim tekniği ile ilgili daha detaylı bilgiye araştırmacının “Ufuk Özdemir Okumanın Rengi” Programının Osb’li Çocuklarda Okuma Becerilerine Etkisi başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından ulaşılabilir.

Sonuç

Yukarıda detayları ile açıklanan örnekten de görüleceği gibi her öğretmen branşı ne olursa olsun otizmliler için çocuklara nasıl öğretim yapacağı konusunda kendini geliştirebilir ve kendi öğrencisinin özellikleri ve ihtiyacına göre öğretimsel uyarlamalar yapabilir. Okul çağı şüphesiz tüm çocuklar için önemlidir ancak Otizmliler için kaybedilemeyecek ve çok daha fazla öneme sahip bir zaman dilimidir. Zira otizm durumunda eğitim ne kadar erken başlar ve ne kadar yoğun olursa çocuk o kadar fazla yol kat eder. Bazen otizmliler için çocuk aileleri yeterince bilinçli olmayabilir ve çocuğun sorumluluğu daha çok öğretmen üzerinde görünebilir. Öğretmenlerimizin bu konuda duyarlı olduğu şüphesizdir ancak öğretimsel uyarlamalar ve çeşitli öğretim teknik ve materyallerini geliştirmede desteğe ihtiyaçları olabilir bu destek ise üniversite-okul iş birliği ile sağlanabilir.

Kaynakça

- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R. and Anastasiow, N. (2009). *Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Educating Exceptional Children*. NY:Houghton Mifflin Harcourt Pub. Co.
- Ludlow, A. K., Wilkins, A. J., and Heaton, P. (2008). Colored overlays enhance visual perceptual performance in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 498-515.
- Özdemir, U. (2019). "Ufuk Özdemir okumanın rengi" programının osb'li çocuklarda okuma becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi. (4Eylül 2020 tarihinde <http://acikarsiv.aydin.edu.tr/handle/11547/5280> adresinden erişildi).
- Schanen, N. C. (2006). Epigenetics of autism spectrum disorders. *Human Molecular Genetics*. 15(suppl_2), R138-R150.
- Wilkinson, K., Carlin, M. and Thistle, J. (2008). The role of color cues in facilitating accurate and rapid location of aided symbols by children with and without down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 179-193.doi: 10.1044/1058-0360(2008/018).

Öğrenme ve Öğretmede Güdüleme (Motivasyon)

Mehmet Zeki AYDIN*

Giriş

Eğitim, bir yetiştirme faaliyetidir. Şüphesiz bir insan yetiştirmek hiç kolay değildir. Teknik anlamda ve yapılan işi açıklaması yönünden, eğitimin davranış değişikliği olarak alınması eğitimcilerle kolaylık sağlamaktadır. Davranış değişikliği demek, bir kişinin, eğitim görmeden önceki davranışlarıyla eğitildikten sonraki davranışlarında farklılaşma görülmesi demektir.

Davranış, en genel anlamıyla canlının görülen ve görülmeyen tüm hareketlerine denir. Bu anlamda, insanın yürümesi, oturması, kalkması, konuşması, bisiklete binmesi, bilmesi, düşünesi, sevinmesi, nefret etmesi, duyguları, alışkanlıkları, tutumları, becerilerine davranış diyoruz. İşte davranışlara kalıcı yani sürekli bir değişiklik olmasına öğrenme, davranışlarda değişiklik oluşturma sürecine de öğretme denir. Bu nedenle, insan özelliklerini, ihtiyaçlarını ve davranışlarını bilmekte fayda vardır. Elbette yetişecek bir insanın hayatının tüm yönleriyle ele alınması mümkün değildir. Ancak bu konuda birtakım genel ilkeler vermek mümkündür.

Öğrenmeyi Etkileyen Etkenler

Öğrenmeyi etkileyen çok değişik etken vardır. Öğrenmeyi etkileyen etkenlerden bazıları şunlardır: Güdülenme, fizyolojik etkenler, psikolojik etkenler, ortam, çalışma ve öğretim yönteminin yeterli ya da yetersiz oluşu, genel uyarılmışlık hâli ve kaygı, duyu organları, yaş ve zekâ, önceki öğrenilenlerin aktarılması.

Öğrenmede Güdülenmenin (Motivasyonun) Önemi

Güdüleme, kısaca insanı bir iş yapmaya sevk etmek, harekete geçirmek ve isteklendirmek (şevklendirmek) anlamına gelmektedir. Güdüleme, konusunu daha iyi kavrayabilmek için bu konuda çok sık kullanılan bazı terimleri bilmek gerekir. Bu terimlerden bazıları şunlardır:

İhtiyaç: Fizyolojik ve psikolojik dengenin bozulmasından doğan eksikliklerdir.

Dürtü: Fizyolojik ihtiyaçların organizmayı harekete geçirmesine dürtü denir.

*] Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
mehmetzekiaydin@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1252-2810

Güdü (motiv): Bireyi bir amaca ulaşmak için harekete geçiren onun yaptığı davranışı güçlendiren ve etkinleştiren güce güdü denir.

Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder. Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü; bilme ve başarıma isteği gibi insani dürtülere ise ihtiyaç denir (Selçuk, 1999, s.155).

Temel olarak güdülenmenin iki amacı vardır: Hayatta kalmak ve başarı. İnsan hayatta kalmak için güvenliğe, beslenmeye, barınmaya ihtiyaç duyar. Bunlar günlük hayatımızın temel fiziksel ihtiyaçlarıdır. Bu temel ihtiyaçlar giderilirse bizler başarı, duygusal tatminler, kişisel gelişim, değerli olmak, kabul edilmek gibi diğer ihtiyaç alanlarına bakmaya başlarız ve bu ihtiyaçların giderilmesine yöneliriz (Aydın, 2009, s.25).

Güdüleri fizyolojik, ruhsal ve toplumsal güdüler olmak üzere üçe ayırabiliriz. Fizyolojik güdülere dürtüler de diyebiliriz.

Fizyolojik Güdüler / Dürtüler

Fizyolojik dürtüler, İnsanın canlılığını koruyabilmesi, hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan güdülerdir. Sağlığın korunması, beslenme, dinlenme, eğlenme ve cinsel dürtüler bu ihtiyaçların başlıcalarıdır. Bir başka bakış açısıyla buna kişisel eğilimler de diyebiliriz. Bu eğilimler; korunmak, sahiplenmek, özgürlük, onur, gurur, övünme ve rekabettir.

Kişisel eğilimlerin konusu bizzat maddi ve manevi kişiliğimizdir. Bunlara bencil istekler de denir. İnsanın, dolayısıyla neslin devamını sağlayan bu isteklerdir. Kişiliğimize bağlı ve yönelik olup, asli veya ayrıntı, basit veya yüksek birçok isteklerimiz vardır ki, bunların en başında hayatımızı sürdürmeye yarayan yaşama arzusu, yani korunma isteği gelir (Gövsa, 1998, s. 63).

Ruhsal Güdüler

Güven duymak, başarılı olmak, üstünlük sağlamak ve merak ruhsal güdülerdendir.

a. Güven: İnsanların, yeme içme, uyuma gibi temel fiziksel ihtiyaçlarının hemen ardından, güven ihtiyacı gelmektedir. Fiziksel ihtiyaçlarımızın fazlasıyla temin edilmiş olması bile, güven ihtiyacının önemini azaltmaz. Düşman korkusu, saldırı beklentisi, ölüm tehlikesi insanın tüm hayatını mahvedebilir.

Huzursuz ve dengesiz olan, uyumsuz davranışlar sergileyen insanların tutumlarının nedeni yaşadıkları güvensizlik duygusudur. İnsan dünyaya geldiği ilk gün kendisini büyük bir boşluk ve güvensizlik duygusu içinde bulur. Bu nedenle insan, hayatının ilk günlerinden itibaren güven içinde olmayı arzulamaktadır (Çaplı, 1992, s.23).

Güven duyma ihtiyacı insanların davranışlarını şu yönlerden etkiler: Geleceklerini güvence altına alıp kimseye muhtaç olmadan yaşayabilmek için iyi bir öğrenim görmeye; bir iş gücü sahibi olup para kazanmaya ve para biriktirmeye; sağlıklı yaşamak, hasta olmamak için sağlıklarına önem vermeye, beslenmelerine özen göstermeye, dinlenmeye; her türlü tehlikelerden korunmak için tedbirli ve dikkatli olmaya; evlerine, ailelerine bağlılık duymaya zorlar (Çaplı, 1992, s. 24).

Kendisine güveni olmayan bir insan başkalarına da kolay kolay güvenemez. Güvensizlik duygusu insanı umutsuzluğa, karamsarlığa iter. Güvensizlik duygusu içindeki insanlarda görülen ve sahiplerini öteki insanlarla olan ilişkilerinde güç ve kötü durumlara soğan belli başlı davranışlar ise şunlardır: Bencillik, kıskançlık, itaatsizlik, kabadayılık, övünççülük, atıcılık, çevresindekilere tepeden bakmak, onları küçük görmek, çevreyi rahatsız ve tedirgin edici davranışlarda bulunmak güvensizlik duygusu içindeki bir insanda görülen niteliklerdir. Yine çekingenlik, korkaklık, şüphencilik, içedönüklük gibi nitelikler de güvensizlik



duygusu içindeki insanlarda görülmektedir. Bu niteliklere sahip insanların insanlar arası ilişkileri de sağlıklı olmayacaktır (Çaplı, 1992, s. 25).

Güvensizlik duygusunu aşmak için bir insan, kendini iyi tanımalı, bilgi ve (resim, müzik, spor gibi) yeteneklerini geliştirmeli, insanları sevme, sayma gibi yönlerden güçlenmeye çalışmalıdır. Birçok yönden güçsüz ve yetersiz olan insanın tüm hayat boyunca sürdürdüğü uğraşının adı; başarılı olarak, üstünlük sağlayarak güçsüzlüğünün üstesinden gelebilmektir (Çaplı, 1992, s. 25).

b. Ahlaki Eğitim: Ahlak duygusu, bir şeyi yapmak veya bir şeyden çekinmek konusundaki açık veya kapalı bilinçtir. Bu duygu bir hareket veya durmayı kapsar. Bir fikir veya muhakemeye dayalı olmadan adeta içgüdü hâlinde bir güçtür. Açlık ve susuzluk gibi doğal ve zorunludur. Bütün eğilimlerde olduğu gibi bir güvene veya vicdan azabı dediğimiz bir güvensizliğe yönelik olur. Doğal ve zorunlu olması fikri alanda değil, davranış alanında (Gövsa, 1998, s.132).

Bazıları, insanda iyiyi ve kötüyü hiç yanılmaz bir şekilde belirleyen "vicdan" adında özel bir yetinin varlığını ileri sürerler. Bazı psikologlar,

böyle metafizik bir ölçünün varlığını kabul etmez. Vicdan, yani ahlak duygusu, zihinsel ve duygusal yeteneklerin bir bileşkesi olabilir. Bu durumda bu yeteneklerin insanda oluşumuna neden olan etkenler, vicdanın da şekil ve yönünü belirleyecektir (Gövsa, 1998, s.134).

Ahlaki vicdanın oluşumunda kusursuz bir fitratin, aklın ve kalıtımın da etkisi olabilir. Ama en güçlü etken, kuşkusuz eğitime ve sosyal çevreye bağlıdır. Nitekim psikologlar, sosyologlar, ahlak duygusunun kaynağını, sosyal çevrenin birey üzerindeki sürekli etkilerine bağlarlar. Doğrusu toplumun inançları, gelenekleri ve anlayışları birey üzerinde o kadar etkilidir ki, bunları incelemeye ve tartışmaya gerek görmeksizin kabul etmiş bulunur ve bu unsurlardan gelen buyruklar, birey için adeta içinden gelen bir ses ve kalpten doğan bir emir şeklinde bulunur (Gövsa, 1998, s.135).

c. Başarılı olmak: Hemen hemen her insanda az ya da çok olarak bulunan bir eksiklik ve yetersizlik duygusu, onu yaşadığı sürece sürekli olarak başarılı olmaya ve kendini çevresine böylece kabul ettirmeye zorlamaktadır. Kişi böylece eksikliğini, yetersizliğinin üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Bu yüzden de insanın en büyük

korkusu hangi işte ve hangi durumda olursa olsun başarısız olmak, hata yapmaktır. Her insanın başarılı olabileceği yanlar, alanlar vardır. Tüm sorun, insanın bu yanlarını bilmesi, tanınması açısından bulunduğu durumdur. Eğer insanların başarılı olmalarını istiyorsak, onlara önce başarının tadını tattırmalı, onlara başarılı olabilecekleri iş ve hizmetler vermeliyiz (Çaplı, 1992, s. 26).

d. Merak: İnsanların ruhsal ihtiyaçlarından biri de merak duygusudur. İnsanlar çevrelerini, çevrelerinde olup bitenleri tanımak, anlamak ve öğrenmek için büyük bir istek duyarlar. Bu istek insanlarda dünyaya geldikten kısa bir süre sonra ortaya çıkar ve ölüncüye kadar sürüp gider (Çaplı, 1992, s.27).

İnsanın yapısında, her şeyin kendi istediği gibi olması, ondan başka hiçbir şeyin olmaması eğilimi vardır. Fakat bu mümkün değildir. Bu nedenle insan her şeyin kendi emrinde, tasarruf ve iradesinde olmasını ister. Ancak bu da mümkün değildir. İnsan, varlıkları hâkimiyet altına almanınca onları incelemeye kendini adanmıştır. İnsan bitmek bilmeyen bir merak duygusuyla, varlıkların yapısını, olağanüstü ve bilinmez özelliklerini araştırır (Gazali, 2004, c.2, s.610).

Keşifler, buluşlar, inceleme ve araştırmalar hep insanın duyduğu merak sonucu yapılmıştır ve yapılmaktadır. Bu uğurda birçok bilim insanı hayatlarını bile tehlikeye sokmuşlar ya da bu yolda canlarını vermişlerdir. “Neden? Nasıl? Nerede? Ne biçim?” gibi soruların peşine takılan ve bu soruların cevaplarını yılmadan yorulmadan arayan, büyük bir sabır içinde gece gündüz çalışan bilim insanları bu çalışmalarının sonunda bilim alanına, uygarlığa ve insanlara çok değerli ve yararlı görüşler, buluşlar getirmişler, yeni ufuklar açmışlardır.

Anlamak ve bilmek ihtiyacı, yani içgüdüsel hâldeki merak isteği, bütün hayat boyunca devam eder. Kişilere ve yaşlara göre az veya çok derecelerde bulunabilir. Aynı şekilde ilgilere göre de değişiklik gösterebilir. Zaten kişisel ilgilerimiz, meraklarımızın yönelimi demektir. Bulduğu bir nesneyi koklayıp karıştıran bir hayvanın merakından, en yüksek gerçekleri araştıran bir bilginin merakına varıncaya kadar, bu isteğin çok değişik şekilleri ve dereceleri vardır. Bu tespite göre öğrenme isteği, bilgi aşkı, bizi nesnelere tanımayaya, kelimenin tam anlamıyla daha iyi tanımaya yönelten merak isteğinden başka bir şey değildir (Gövsä, 1998, s.111-112).

Keşifler, buluşlar, inceleme ve araştırmalar hep insanın duyduğu merak sonucu yapılmıştır ve yapılmaktadır. Bu uğurda birçok bilim insanı hayatlarını bile tehlikeye sokmuşlar ya da bu yolda canlarını vermişlerdir. “Neden? Nasıl? Nerede? Ne biçim?” gibi soruların peşine takılan ve bu soruların cevaplarını yılmadan yorulmadan arayan, büyük bir sabır içinde gece gündüz çalışan bilim insanları bu çalışmalarının sonunda bilim alanına, uygarlığa ve insanlara çok değerli ve yararlı görüşler, buluşlar getirmişler, yeni ufuklar açmışlardır. Merak ihtiyaçlarını doyururlarken insanlar, kötü, tehlikeli ve hiç ummadıkları durumlarla da karşılaşabilirler. Sigara, alkollü içki ve uyuşturucu maddeleri kullanmayla ilgili alışkanlıkların birçoğu merak sonucu başlar. İnsanlarda yasaklanmış konulara duyulan merak daha yoğundur (Çaplı, 1992, s.28).

e. Büyüklenme ve övünme: Kibir, kendini beğenme, başkalarından üstün tutma, büyüklenme, benlik, gurur anlamına gelir. (TDK, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim: 20.08.2020) Kibir, bireyin kendi değeri hakkında aşırı bir kanaate sahip olma eğilimidir. Kibirli ve gururlu biri kendini herkesten üstün görür. Kibir ve gurur hâli bireyin kendisini daha yüksek ve daha değerli göstermesine yarayan birçok organik hareketlerle de

belirir. Solunumun güçlü olması, göğsün genişletilmesi, burun deliklerinin açılması, vücudun ve başın dik durması, kendinden emin bir tutumla yürüyüş, ağız kapalı ve dişlerin sürekli sıkılmış olması gibi belirtiler kibir ve gururun belirtileridir. Övünme, başkalarının hakkımızdaki takdir ve övgüsüne karşı, fazla eğilimli olmayı ifade eder. Övünmeyi seven kişi, takdir edilmek gayretiyle vasıflarını, başarılarını sürekli öne çıkarmaya çalışır ve başkaları için önem taşımayan ayrıntılar vesilesiyle övünmek ister. Kibir ile övünme arasındaki fark, kibirli ve mağrur birinin kendine karşı aşırı büyüklüğü olduğu hâlde; övülmek istenen kişide bu büyükleme duygusu pek var olmayıp, o ancak başkaları karşısında değerli görünmek ister. Çoğu kez övünen kişiler, kendi eksikliklerini çok iyi bildikleri için, dıştan mutlu görünmelerine rağmen, içlerinde sürekli acı duyarlar. Değersizliklerini hissetmekten doğan derin bir acıyla kıvranırlar (Gövsa, 1998, s.76-77).

f. Güzellik İsteği: Güzellik isteği, insanın güzelliğe karşı tutkusunu ifade eder. Bu durumda “güzel” bizim idealimize uygun bir şeydir. Bu ideal bizce bilinçli veya bilinçsiz olabilir. Bu yapısından dolayı güzellik anlayışı kişilerin alışkanlıklarına, düzeylerine ve eğitimlerine göre değişir. Çirkinlik, güzelliğin eksikliğinden değil, güzellik vasıflarına zıt olmasından doğmaktadır. Konuyla ilgili şöyle denilmiştir: “Sanat, bütün hazların (zevklerin) kaynağı, tüm faziletlerin çiçeği ve varlığın kendi payıma insan hayatı için bir türlü keşfedemediğim anlamıdır” (Gövsa, 1998, s. 125-127).

Toplumsal Güdüler

Sevgi (sevmek ve sevmek), başkaları tarafından beğenilmek, kabul edilmek, bir yerde bir yeri ve değeri olduğunu bilmek, bir arada yaşamak, özgür ve bağımsız olmak toplumsal güdülerin başlıcalarıdır.

a. Sevgi (Sevmek, Sevmek): Sevgi, insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelen duygu şeklinde tanımlanmıştır.

(TDK, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim: 20.08.2020) Sevgi, başkasının benliğinde kendimizi sevmektir. (Gövsa, 1998, s. 88) İnsanın hayatında bu ihtiyacın çok yüce, önemli ve değişik bir yeri ve etkisi bulunmaktadır. İnsanlar arasında görülen uyumsuzlukların, huzursuzlukların, kavga ve çatışmaların, birçok ruh ve beden hastalıklarının oluşumunda, temelinde bu ihtiyacın doyurulmasıyla ilgili dengesizlikler, ölçsüzlüklerin; sevgisizliğin ve insandaki sevgi yokluğunun çok büyük etkisi ve katkısı olduğunu ortaya koyan binlerce örnek vardır (Çaplı, 1992, s.29).

İnsan, çevresindeki insanlar, hayvanlar, bitkiler ve cansız varlıklarla bile bir tür iletişim ve etkileşim içindedir. Tüm ilişkilerimiz sevgi ve saygı üzerine kurulmalıdır. Zaten insan fıtratı gereği, sadece insanları değil çevresindeki her varlığı sevmek ister. Belki bazı şartlar ve olaylar bizi rahatsız edebilir ama kimse sertliği, zorluğu yani şiddeti istemez.

İnsan, çevresindeki insanlar, hayvanlar, bitkiler ve cansız varlıklarla bile bir tür iletişim ve etkileşim içindedir. Tüm ilişkilerimiz sevgi ve saygı üzerine kurulmalıdır. Zaten insan fıtratı gereği, sadece insanları değil çevresindeki her varlığı sevmek ister. Belki bazı şartlar ve olaylar bizi rahatsız edebilir ama kimse sertliği, zorluğu yani şiddeti istemez. O hâlde insan olarak tüm varlıklarla etkileşim ve iletişimimizi sevgi ve saygı üzerine kurarsak hem rahat hem mutlu oluruz (Aydın, 2010, s.26).

İnsanlar arasındaki barış ve huzurun temel şartı insan sevgisidir. İnsanlar hemcinslerine gerekli, gereksiz birçok şeyi öğretmeye çalışmış ve bu çalışmalarını sonucu uygarlık alanında akıl

almaz yenilikleri getirmişler, gelişmişler, yükselmişler, ama bu arada çok önemli bir noktayı ihmal etmişlerdir. İnsanlar sevgiyi, uygarlıkların ancak insanların birbirlerini sevmeleri sayesinde ayakta durabileceği gerçeğini öğretmeyi unutmuslardır (Çaplı, 1992, s.29-30). İçinde sevgi olmayan, insanları sevmeyen bir insanın robottan hiç farkı yoktur. Böyle bir varlığa her şeyi yaptırabilmek mümkündür. Sevgiyi benimsemiş, sevgiyi inanmış ve onu içinde taşıyan bir insandan korkulmamalıdır, çünkü böyle biri barış ve huzurun güvencesidir, bu insanın içindeki insan sevgisi, onu her türlü kötülüklerden korur (Çaplı, 1992, s.30).

Çocukluk yıllarından başlayarak ailesi ve öteki insanlar tarafından yeterince sevgi ve yakınlık görmemiş, değer verilmemiş, bir kenara itilmiş insanlar, daha sonraları giderek insanları sevmeyen, insanlardan uzak duran, onlardan hoşlanmayan, soğuk ve yalnız bir kimse durumuna gelirler. İnsanları sevdiğini, onlara değer verdiğini, saygı duyduğunu davranışlarıyla ortaya koyan bir kimse ise, bunun karşılığını insanlar arasında sevilen biri konumuna gelerek alır.

Çocukluk yıllarından başlayarak ailesi ve öteki insanlar tarafından yeterince sevgi ve yakınlık görmemiş, değer verilmemiş, bir kenara itilmiş insanlar, daha sonraları giderek insanları sevmeyen, insanlardan uzak duran, onlardan hoşlanmayan, soğuk ve yalnız bir kimse durumuna gelirler. İnsanları sevdiğini, onlara değer verdiğini, saygı duyduğunu davranışlarıyla ortaya koyan bir kimse ise, bunun karşılığını insanlar arasında sevilen biri konumuna gelerek alır (Çaplı, 1992, s.30).

b. İlgi Duyma: Başkasını düşünmenin en basit şekli ilgi duymaktır. İlgi, başlangıçta bilinçsiz ve adeta organik bir hâldedir. Gülen bir insanın bizde gülme isteği uyandırması; uygun adımlarla yanımızdan geçen bir taburun bizde de düzgün adımlarla yürüme isteği uyandırması bu tür bir ilgilenmedir. Kapısının önündeki kurumuş bir çiçeğe hiçbir dikkat ve ilgi duymaksızın biraz su veren biri, ertesi gün o çiçeğin canlandığına dikkat edince yavaş yavaş ilgi duyar ve bu kez o çiçeğe özenle bakmaya başlar ki oluşan bu ilgi sevgi dolu ve dostça bir sempati demektir. İlgi duymak çeşitli düşünsel örneklerle karşılaşıncı, tekrarlanıp birikince genişler ve gelişir; merhamet, yardımseverlik ve fedakârlık gibi şekiller kazanır. Bir kişiye, bir şeye veya bir kavrama karşı dostça bir ilgi duymamız, onda bizim zevklerimizimize, alışkanlıklarımıza ve ideallerimize uygun noktaları fark etmemizdir. İnsanın toplumsal doğasından kaynaklanan ve sosyal eğilimlerin temelini oluşturan ilgi; insanı çevreleyen en yakın gruplardan başlayarak, en uzak insan topluluklarına kadar genişler. Aile, millet, vatan ve insanlık bağları, ilginin seçimine ve tercihe muhtaç olmayan; dostluk ve aşk ise seçime ve tercihe dayanan biçimleridir (Gövsa, 1998, s.90-91).

c. Başkaları Tarafından Beğenilmek: Bu güdü, insanın çok küçük yaşlardan itibaren öğrenmeye başladığı, ömür boyunca sürüp giden ve insan hayatında çok önemli yeri olan bir güdüdür. İnsan, çevresindekiler tarafından sevildikçe, beğenildikçe, adam/insan yerine konuldukça kendine olan güveni artar, kendini güçlü hisseder, sevinir, huzur ve mutluluk duyar. Saygılık kazanmak, beğenilmek isteği insanları; giyim ve kuşamlarına özen göstermeye, iyi ve başarılı bir öğrenim yapmaya, iyi bir iş güç sahibi olmaya, iyi bir yuva kurmaya zorlar (Çaplı, 1992, s.31).

Yapılan bir hizmetin beğenilmesi, yeni alınan bir kıyafetin beğenilmesi bizi çok mutlu eder. Tanıdığımız birinin yolda karşılaştığımızda bizi



görmezlikten gelmesi; birinin adımızı unutması ya da bizi başka bir adla çağırması; arkadaşlarımızın, yakınlarımızın çağrıldığı bir yere bizim çağrılmamız; bir başarımızın sevdiğimiz ve arkadaşlarımız tarafından kutlanmaması; çalıştığımız yerde bize hiç değer verilmemesi; herkesin içinde azarlanmak, küçük düşürülmek, değer verilmemek gibi durumlar bizi üzer ve kırar. Biz nasıl başkalarının bize verdiği değer oranında onları seviyor, onlara değer veriyorsak, başkalarının da bizim kendilerine verdiğimiz değer oranında bizi seveceklerini, değer vereceklerini hiç unutmamalıyız (Çaplı, 1992, s.32).

d. Kabul Edilmek: Bir Yerde Bir Yeri ve Bir Değeri Olduğunu Bilmek: İnsanlarla bir arada yaşamayı öğrenen ve buna her geçen gün iyice alışan insan, zamanla çevresindekilerin kendisini kabul etmelerini, aralarında kendisine de bir yer ve bir değer verilmesini arzu eder, bekler. Aile bireyleri, akrabaları ve arkadaşları tarafından aranmak insanı mutlu eder, ona büyük bir haz verir. Bir ayrılıktan sonra, dönüşünde arandığını, yokluğunun hissedildiğini duymak, öğrenmek insanın çok hoşuna gider. Evde, okulda, işyerinde bir işe yaradığını,

kendisinden yararlandığını, sevilip arandığını böylece bir yeri ve bir değeri olduğunu gören bir insan mutludur (Çaplı, 1992, s.32).

Bir insanın çevresindekiler tarafından kabul edilebilmesi için önce bazı özverilerde bulunması gerekmektedir. Güler yüzlü, anlayışlı, hoşgörülü, alçakgönüllü, eli açık, iyiliksever, yardımsever, bencil olmamak, daha çok başkalarını düşünen, hem iyi hem de kötü günlerinde insanların yanı başında olan ve insanların dertleri, sorunları ve üzüntüleriyle ilgilenen bir insan kolayca çevresi tarafından sevilen sayılan ve aranan biri duruma gelir.

e. Rekabet: Rekabet, kendilerinden aşağı kalmamak ve onları geçmek için, bizimle aynı konumda olanları, aynı düzeyde olanları taklit etme hususundaki eğilime denir. Benlik gelişip de insanda taklit ettiği kişiler gibi olmak, hatta onları geçmek arzusu oluşunca, rekabet meydana gelir. Rekabet duygusu, hırsı, kıskançlığı, hatta gizli kin duymayı doğurabilir, kibir ve gururu kıskırtabilir. Rekabetin meşru olan şekli, kendi benliğiyle rekabet şeklinde alanıdır ki, bireyin başkalarıyla eşit veya onlardan üstün olma hususundaki arzu-



sunu değil; kendi benliğinin önceki veya şu anki durumuna üstün gelmek hususundaki eğilimini ifade eder. Doğal olarak bu şekildeki rekabette, kıskançlık ve kin, gurur ve övünme tehlikesi yoktur (Gövsa, 1998, s.81).

f. Bir Arada Yaşamak: Hayat şartları insanların bir arada yaşamalarını kaçınılmaz bir zorunluluk durumuna getirmiştir. Ailemizi, arkadaşlarımızı, yakınlarımızı, komşularımızı arar; onlarla birlikte olmak, konuşmak, dertleşmek, gülmek eğlenmek ister; böylece rahat ve huzura kavuşur, mutlu oluruz. İnsanları evlenmeye, yuva kurmaya zorlayan ihtiyaç da budur. Aile birliğini oluşturan kimseler arasındaki ilgi, sevgi, saygı, dayanışma ve bağlılık, insana bir arada yaşamının en büyük hazzını ve güvenini verir. İnsan, bununla da yetinmez, ailesi dışındaki insanlarla da dostluk ve arkadaşlık kurar. İnsan ilişkilerinde ahenkle ve huzurla bir arada yaşamının ön şartı, saygıdır (Çaplı, 1992, s.32).

Robenson Crusoe hikâyesinde, Robenson'un kazaya uğramış bir gemi enkazını karıştırırken, "Keşke bir kişi kurtulmuş olsaydı..." diye feryat etmesi, insanın diğer insanlara olan ihtiyacını çok güzel ifade eder. Kendi cinsinden ayrı kalmak, insanlar için acıların en büyüğüdür (Gövsa, 1998, s.91).

g. Özgür ve Bağımsız Olmak: İnsan, baskısız ve özgürce yaşamak ister. Bu özgürlük ihtiyacı ve bağımsızlık aşkı her insanda değişik oranda mutlaka vardır. Çoğu zaman hükmetme isteği ve mücadele isteğiyle karışık olur. Başkaları üzerinde egemenlik kurmak ve bunun için mücadele etme isteği taşımak, özgürlük isteğinin aşırılığından kaynaklanır. Bu durum, kalıtımın, karakterin veya eğitimin etkisiyle meydana gelmiş olabilir. Özgürlük isteği, ilkel topluluklardan çok, yirminci yüzyılın modern toplumlarında daha belirgin bir şekilde görülmekte ve çağımızda toplumsal zorunluluklar karşısında isteğe bağlı bir itaatlilik biçimine dönüşmektedir. Bununla birlikte bazı aşırıya kaçan gruplar da sınırsız bir özgürlük mücadelesiyle öne çıkmaktadırlar. Ancak böyle sınırsız ve mutlak bir özgürlük isteyenlerin özgürlükten anladıkları, "sorumsluluk, dolu kasalar, kumar ve çılgınca eğlence"dir (Gövsa, 1998, s.70). Yine bazıları, sınırsız özgürlüğü, her istediğini yapabilmek olarak algılamakta, toplumun değerlerinin hiçe sayabilmektedir.

Sonuç

Güdüler genel olarak içsel veya dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin aldığı yüksek not dolayısıyla öğretmeni tarafından övülmesi buna örnektir. İçsel güdü ise bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir (Selçuk, 1999, s.155).

Özetle, insanlarda mevcut olan güdüleri dört grupta toplamak mümkündür. Bunlar şunlardır: Başarma, bağlanma, yarışma ve güç.

Başarma: Güçlükleri yenme, ilerleme ve geliştirme arzusuna başarı güdüsü denir. Başarma güdüsü, bir işi ya da davranışı istenen ölçülere

göre hatta ondan daha iyi yapma isteğiyle kendini gösterir.

Bağlanma: İnsanlarla ilişki kurma dürtüsüdür. Bağlanma güdüsü ile insanlar, dostluk, arkadaşlık, aranılmak, övülmek, saygı görmek isterler. Bu güdü, yardım etme ve bağımlılık güdüsüyle yakından ilişkilidir.

Yarışma: Çocukken yarışmaya yöneltilen bir insan yetişkinlik çağında da yarışmaya ihtiyaç duyar ve hep yarışma ortamları arar.

Güç: Başka insanların davranışlarını denetleyebilme, buna karşılık kendi davranışlarını istediği gibi ve denetimsiz yapabilme isteği güç güdüsünü ifade eder.

Kaynakça

Aydın, M. Z. (2009). Din öğretiminde yöntemler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. Z. (2010). Ailede sevgiye dayalı iletişim. Somuncu Baba, 122, 26-31.

Çaplı, O. (1992). İnsanın iç dünyası. İstanbul Bilgi Yayınevi.

Gazali (2004). Kimya-yı Saadet, çev. Ali Arslan, Ankara.

Gövsal, A. (1998). Çocukta duygusal gelişim. İstanbul: Hayat Yay.

Selçuk, Z. (1999). Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim: 20.08.2020

Özlem ve Öç Kavramları Bağlamında Mehmet Âkif İNAN'ın Mescid-i Aksa Şiiri

Hüseyin ÖZDEMİR*

Giriş

İnsanlık tarihinin ve İslam Medeniyetinin önemli şehirlerinden biri de Kudüs şehridir. Kudüs, üç ilahi din tarafından kutsal kabul edilen bir şehirdir. Bu durum Kudüs'ün tarih boyunca Müslüman, Hıristiyan ve Yahudi dinine mensup milletler tarafından fethedilerek, bu topraklar üzerinde egemenlik kurma girişimlerine sahne olmuştur. Hz. Ömer'in fethinden Osmanlı'nın son yüzyılına kadar (zaman zaman kesintiye uğramışsa da) Müslümanların himayesinde bulunan şehir, İslami kültür çevresinde gelişmiş ve İslam Medeniyetinin önemli merkezlerinden biri olmuştur.

Kudüs, İslamiyet'in kabulünden sonra Türk şiirinde sıklıkla konu edinilmiştir. Kudüs içerisinde ise Mescid-i Aksa dini ve kültürel değerleri yansıtmaya bakımdan Türk şiirine konu olan mekânların başında gelir. Kudüs'ün Türk şiirine konu oluşu bakımından Mustafa Öztürk tarafından yayımlanan "Türk Edebiyatında Kudüs Teması" (Öztürk, 2017, s.39-57) başlıklı makalede Kudüs'ün Türk Edebiyatında tarih boyunca nasıl yer aldığı konusunda açıklamalar yapılmıştır.

Yine benzer bir çalışmada Mustafa Altınova "Klasik Türk Şairlerinin Dilinden Kudüs ve Mescid-i Aksâ" (Altınova, 2018, s.138-158) başlığı altında Kudüs'ün Klasik Türk şiirinde kullanımına değinmişlerdir. Bu çalışmalar incelendiğinde Kudüs'ün 1950'li yıllara kadar Türk şiirinde, İslami açıdan sahip olduğu kutsiyet ve bu kutsiyetin taşıdığı anlamın mazmunlaşarak Klasik Türk şiirinde sevgili ve sevgilinin güzelliğini anlatmada bir benzetme unsuru olarak kullanıldığı görülür. Nitekim Mustafa Altınova Klasik Türk Şiirinde Kudüs temasının kullanımlarını şu şekilde sıralar: Hz. Muhammed'in miraç hadisesinin yaşandığı yerdir. Bilal Habeşî'nin Hz. Muhammed'in vefatından ardından ezan okuduğu iki yerden biri Kudüs'tür. Müslümanların ilk kiblesidir. Mahşerin Kudüs'te kurulacak olması inancı. Sevgilinin yüzü ve kaşları Mescid-i Aksâ'ya teşbih edilir. Sevgilinin dergâhı Mescid-i Aksâ gibi kutsaldır. Kudüs ve Mescid-i Aksâ Müslümanların ziyaretgâhidir. Yûsuf u Zeliha mesnevisinde olayın geçtiği mekânlardan biridir Kudüs. Osmanlı'da bir vilayet merkezidir. Bazı yapılar Mescid-i Aksâ'ya teşbih edilir (Altınova, 2018, s.138-158).

*) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırşehir/Türkiye
Ahi Evran Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı A.B.D. Doktora Öğrencisi
ozdmrhsyn40@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0773-6980

1948 yılında İsrail Devleti'nin kurulmasından itibaren Filistin topraklarında Müslümanlar aleyhine gerçekleşen olaylar ve 1967 yılında yaşanan Arap – İsrail Savaşının ardından Filistin topraklarında yaşanan İsrail işgali ve Müslümanların görmüş olduğu zulüm ve işkenceler Türk şiirinde Kudüs şehrinin yer alış şeklini değiştirmiştir. Kudüs'e karşı hissedilen kutsiyet yaşanan olaylar karşısında İslami duyarlılıkla, yaşanan bu zulme ve işkenceye bir itiraza dönüşmüştür. Yaşanan bu değişim hakkında Mustafa Altınova şu tespitte bulunur. "Modern Türk şairlerinin şiirlerde de Kudüs, gerçek bir mekândır. Bu dönemin şairle-

Kudüs'ün Yahudiler tarafından işgal edilmesi ve Müslümanların üç büyük mabedinden biri olan Mescid-i Aksa'nın gayrimüslimlerin kontrolü altına girmesi tüm İslam âleminde olduğu gibi Türkiye'de de bir burukluğa neden olmuştur. Yüzyıllar boyunca İslam Medeniyetinin himayesi altında varlığını sürdüren Kudüs şehri ve Mescid-i Aksa'nın himayesinin kaybedilmesi İslam'a yüzyıllarca bayraktarlık yapmış Türk milletinin kalbinde kapanmaz bir yaraya ve derin bir özleme neden olmuştur.

rindeki Kudüs ile klasik Türk şairlerinin şiirlerinde yer alan Kudüs arasındaki temel fark bilhassa 1950 yılından sonra bu mekân çevresinde Müslümanların yaşadıkları türlü sıkıntıları şiirlerinde işlemeleridir. Dolayısıyla modern Türk şiirinde sevgilinin güzellik unsurlarının mazmunlaşarak şiirde yer bulması söz konusu değildir." (Altınova, 2018, s.155). İsrail Devleti'nin Filistin halkına uyguladığı zulmün artması ve bu zulme dünyanın kayıtsız kalması Türk Şiirinde İslami hassasiyetleri yüksek şairler tarafından karşılık bularak yazılan şiirlerde bu zulme ve zulüm karşısında

sessizliğe bir tepki olarak yer verilmiştir. Modern Türk şiirinde Kudüs'te yaşanan zulme verilen tepkilerin ise genelde Kudüs'ün Müslümanların himayesi altında yaşadığı günlere duyulan özlem ve Yahudilerin Müslümanlara karşı düşmanca davranışlar neticesinde öç duyguları ile kaleme alındığı görülmektedir.

Kudüs'ün Yahudiler tarafından işgal edilmesi ve Müslümanların üç büyük mabedinden biri olan Mescid-i Aksa'nın gayrimüslimlerin kontrolü altına girmesi tüm İslam âleminde olduğu gibi Türkiye'de de bir burukluğa neden olmuştur. Yüzyıllar boyunca İslam Medeniyetinin himayesi altında varlığını sürdüren Kudüs şehri ve Mescid-i Aksa'nın himayesinin kaybedilmesi İslam'a yüzyıllarca bayraktarlık yapmış Türk milletinin kalbinde kapanmaz bir yaraya ve derin bir özleme neden olmuştur. Özlenen Kudüs şehrinin ve Mescid-i Aksa'nın Yahudiler tarafından tahrip edilmesi ve bu durumu önlemede yetersiz kalınması ise Müslümanların gönlünde derin bir hüzne karşı konulmaz bir öç duygusuna neden olur.

Özlem ve Öç Kavramı

Öç alma kavramı psikologlar tarafından genellikle kişinin veya toplumun ortaya koyduğu olumsuz bir duygu ve davranış olarak tanımlanmaktadır. Örneğin Stuckless ve Goranson (1992) öç almanın, algılanan haksızlık karşılığında zarar verici bir cezanın uygulanması olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt. Çoklar, 2014, s.21). McCullough, Bellah, Kilpatrick ve Johnson (2001) ise öç almanın hesaplaşma, hedef kişiye ahlaksal bir ders verme ve benlik değerini onarma isteklerinin güdülendiğine işaret etmektedirler (Akt. Çoklar, 2014, s.21).

Öç alma duygusunu hakkında yapılan değerlendirmelerden biri de karşılıklılık ilkesi etrafındadır. Karşılıklılık kavramını kişinin karşılaştığı herhangi bir olumsuz davranış karşısında kendisini savunma, karşıdan gelen zarar verici davranışı kontrol altına almak veya en aza indirmek



amacıyla verilen aynı şekilde gösterilen karşı tepki olarak adlandırabiliriz. Öç alma kavramı psikoloji biliminde bir sorun ve olumsuz bir kavram olarak değerlendirilirken sosyologlar tarafından bu kavram farklı açılardan da ele alınmıştır. Sosyologlar öç alma duygusunda olumsuz duygular kadar ahlaksal davranışların da etkili olduğunu belirtmiştir. Ahlaksal bir görev olarak kişi ya da toplumlar sahip olduğu değerleri savunmak ve korumak niyetiyle öç alma davranışında bulunabilirler. “İntikam alma isteği sosyal çevre tarafından ne çok ayıplanır ne de aşırısına çok göz yumulmaktadır; dolayısıyla intikam almanın haksızlığa uğrayan bireyin, kendisine haksızlık eden kişiye vermiş olduğu yoğun bir karşılık şeklinde değerlendirmektedir (Akt. Çoklar, 2014, s.23). Öç alma, kişinin ya da toplumun bir adaletsizlik karşısında var olan adaletsizliği ortadan kaldırmak amacıyla göstermiş olduğu tepkilerden biridir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öç alma kavramının ahlaksal bir boyutunun varlığı ortaya çıkmaktadır. İntikam kavramının veya intikam alma isteğinin olumlu mu (iyi veya yapıcı), olumsuz mu (kötü veya yıkıcı) olduğuna karar verilebilmesi için ahlaksal yönden değerlendirilmesi gerekmektedir (Akt. Çoklar, 2014, s.23). Bu ahlaksal yön ise öç alan kişinin öç almayı var olan haksızlığa son

vermek amacıyla gerçekleştirmesi durumunda olumlu ya da öç almayı haksızlığı ortadan kaldırmaktan ziyade adaletsizliği yapanın dışındaki kişi ya da kişilere zarar vermek amacıyla gerçekleştirmesi ise olumsuz olarak değerlendirir. Bu açıklamalardan hareketle Kudüs ve Mescid-i Aksa'nın maruz kaldığı zulümlerin ve bu mekânlara duyulan özlemin dile getirildiği şiirlerden olan Mehmet Akif İnan'ın kaleme aldığı Mescid-i Aksa şiirini özlem ve öç alma kavramlarından hareketle yeniden yorumlayabiliriz.

1967 Arap – İsrail savaşının İsrail'in lehine sonuçlanmasından sonra İsrail'in Filistin topraklarındaki hâkimiyetini genişletme çabaları hız kazanmıştır. Yaşanan bu adaletsizlikler tüm Müslüman âleminde olduğu Türkiye'de de gündeme gelmiştir. Yaşanan bu durum Türk şiirinde de İslami duyarlılığa sahip şair tarafından yazılan şiirlerde yer almıştır. Kudüs konusunu şiirlerine ve yazılarına taşıyanlar ise bu dönemde Necip Fazıl Kısakürek, Sezai Karakoç, Nuri Pakdil, Cahit Zarifoğlu, Mehmet Akif İnan, Erdem Beyazıt vb. gibi İslami çevrede yetişmiş şair ve yazarlardır. Mehmet Akif İnan, Kudüs konusuna yer veren şairlerimizdendir. Yazmış olduğu Mescid-i Aksa şiiri yayımlandığı günden itibaren Türk edebiyatında Kudüs konusunda yazılmış en güzel şiirler-

den biri olarak kabul edilir. Mescid-i Aksa şiiri 4 Ekim 1979 tarihinde Akıncılar dergisinin beşinci sayısında yayımlanmıştır. Altı bendden oluşan şiirde M. Akif İNAN Kudüs ve Filistin hakkında görüşlerini Mescid-i Aksa mabedi üzerinden dile getirmiştir.

Mescid-i Aksa Şiirinin Özlem ve İntikam Bağlamında İncelenmesi

Kudüs şehrinin işgal edilerek İsrail devletinin başkenti ilan edilmesi ve Mescid-i Aksa'nın yakılarak tahrip edilmesi her Müslüman gibi M. Akif İNAN'da da derin bir üzüntüye ve öfkeye neden olmuştur. M. Akif İNAN Kudüs'ün işgal edilmesini Hıristiyan ve Yahudilerin Müslümanlardan intikam alması olarak yorumlar. Bu konudaki düşüncesini şöyle belirtir: "Kudüs, sadece Müslümanlarıdır. Kudüs'ün işgali; Yahudilerin, Hıristiyanların, emperyalizmin Müslümanlardan aldığı intikamı gösteren, hakareti sembolleştiren, sömürünün acımasız kararlılığını onaylayan müthiş bir dönüm noktasıdır. Bütün Müslümanların köle gözüyle görülmesinin ispatı hükmünde bir olaydır bu işgal." (İnan, 2015, s. 392). Şairin hissettiği bu intikam aynı zamanda Müslümanların tekrar birleşmesi için vesiledir. M. Akif İNAN Kudüs'ün içinde bulunduğu durumdan hareketle müslümanların ortak bir tepki oluşturarak bu kötü durumun İslam'ın geleceği için fırsat olduğu inancını taşır. Hayatı boyunca Kudüs'ün işgaline karşı çıkan, Müslümanların birleşerek bu işgali önlemesi için çabalar gösteren M. Akif İNAN bu konudaki düşüncelerini ise en güzel olarak Mescid-i Aksa şiirinde dile getirir.

**Mescid-i Aksa'yı gördüm düşümde
Bir çocuk gibiydi ve ağlıyordu
Varıp eşğine alnımı koydum
Sanki bir yer altı nehr çağlıyordu**

(İNAN, 2015, s.109)

İslam Medeniyetinden koparılmış Kudüs'ün özlemini şair bu ilk dörtlüğünde düş ifadesi ile dile getirir. Düş kelime anlamı olarak rüya demektir. Kaynağını gerçeklikten alıp gerçeküstü bir özelliğe ait olan rüya aynı zamanda kişinin bilinçaltının yansıtıcısıdır. Düş gerçeğin yanılmasıdır. Şair rüyasında Mescid-i Aksa'yı görmüştür. Bu rüyada Mescid-i Aksa ağlayan bir çocuğa benzetilmiştir. Ağlamasının nedeni ise geçmişe olan özlemi ve yapılan zulme karşı içerisinde biriktirdiği intikam duygusudur. M. Akif'in hayal dünyasında Kudüs ve özelde Mescid-i Aksa, İslam Medeniyetini özlemektedir. Bu özlemin ifade şekli ise bir çocuğun gözyaşlarıdır. İnsan nasıl ki sevdiğinden ayrı kaldığı zaman duyduğu özlemi dile getirmek için ağlamakta ise Mescid-i Aksa da İslam hâkimiyeti altındaki yılları özleyerek ağlamaktadır. Yapılan bu benzetmede dikkat çeken ifadelerden ilki çocuk kavramıdır. İnsanın gelişim çağlarının ilk yıllarını ifade eden bu dönemde çocuk korunmaya muhtaçtır. Hamisinin kontrolünde yaşamını sürdüren çocuk kendisini koruyan ve kollayan dayanaktan yoksun kalmamalıdır. Hamisiz kalan çocuk gelişimini düzgün bir şekilde tamamlayamaz. Mescid-i Aksa'da bir çocuğa benzetilerek onun İslam Medeniyeti etkisindeki yıllarına gönderme yapılmıştır. Yüzyıllarca İslam'ın himayesinde varlığını sürdüren Mescid-i Aksa da koruyucusundan ayrılarak gayri Müslimlerin hâkimiyeti altına girmiş ve hamisini ve geçmişindeki güzel günleri özlemektedir. Mescid-i Aksa ve çocuk kavramı arasındaki bir diğer bağlantı Şaban Sağlık Mescid-i Aksa'nın ifadesinin küçük mabet anlamına gelmesi üzerinden yorumlar. "Çocuk yalnız kalınca ağlar; çocuk, kimsesiz kalınca, yani anne-babasını, kardeşlerini, kısaca ailesini yitince de ağlar. Çocuk ayrıca terk edilince de ağlar. Mescit, "küçük cami" demektir. Çocuk kavramında da küçüklük anlamı söz konusudur. Cami ve mescitler dolu dolu oldukları zaman, ortaya güzel bir tablo çıkar. Bir çocuk da bayram günlerinde mutlu olur ve böy-

le günler onların en güzel günleridir. Mescid-i Aksa, müslümanların ilk kiblesidir. Çocukluk da insan ömrünün ilk dönemidir (Sağlık, 2002, s.91). Çocuk kavramı üzerinde dikkat çeken bir diğer unsur ise çocuğun saflık ve kirlenmemişliği ifade etmesidir. Bir çocuk İslam inancına göre akıl çağına erene kadar dini anlamda sorumluluklardan muaftır. Mescid-i Aksa da bu bakımdan yaşadıklarının ve mevcut durumunun sorumluluğunu üzerinde taşımamaktadır. Onun şu anki durumunun müsebbibi Yahudiler ve bu zulmü durdurmamayan Müslümanlardır. Kendisine yapılan zulme karşı kendisini savunamayan bir çocuğa benzetilen Mescid-i Aksa bu zalimliği yapanlara karşı içinde biriktirdiği öfke ve hıncı ise gözyaşları ile boşaltmaktadır. Bilindiği üzere çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesinin en yaygın yollarından biri ağlamaktır. Çocuk istediği şeyleri belli etmek ve isteğinin yerine getirilmesini sağlamak için ağlar. Aynı zamanda ağlamak kişinin gönül dünyasında biriktirdiklerinin sessiz dışavurumudur. Mescid-i Aksa da yaşadığı olumsuz duruma karşı koyacak gücü elinde olmayan bir çocuk gibi sadece ağlamaktadır. Burada şair Mescid-i Aksa'nın bu mazlumluğu karşısında bir Müslüman duyarlılığı ile sorumluluğunu duyar ve "varıp eşiğine alnımı koydum" diyerek yapılan zulme karşı sessizliğinin mahcubiyetini belirtir. Mescid-i Aksa'nın eşiğine alnını koyan şairin duyduğu ses ise bir nehir çağlamasıdır. Nehir metaforu burada sürekliliği çağrıştırmaktadır. Nasıl ki nehir geçtiği yerlerin bütün özelliklerinin kendisini oluşturan birçok kaynağın tamamını bütün olarak içerisinde taşımakta ise Mescid-i Aksa da yüzyıllar boyunca yaşadığı bütün değişimleri ve etkilediği ve etkilendiği bütün kültürleri özellikle İslam kültürünü bir bütün olarak kendisinde taşımaktadır. Nehir gibi içerisinde barındırdıklarını geleceğe taşımaktadır. Nehrin bir yeraltı nehri olarak ifade edilmesi ise derinlik duygusunun vurgulamak istediği izlenimi verir. Mescid-i Aksa yaşadıkları karşısında mahzun bir vaziyettedir. Fakat bu

durum bir yılgınlığın ifadesi değildir. Geçmişe olan özlem aynı zamanda içerisinde derinlerde biriken bir hıncın bir intikam duygusunun biriktiğini çağrıştırmaktadır. Çağlamak ifadesi Mescid-i Aksa'nın içerisinde biriken öfkenin, kinin yansımasıdır. Bu çağlamanın yeraltında biriken çağrışımı ise derinlerde biriken öfkenin tepkinin gün yüzüne çıkmasının henüz gerçekleşmediğini bunu gerçekleştirecek olanın yaşanan zulme karşı sesini yükseltecek olan İslam dünyası olduğunu belirtmektedir. Bu durum ise özlenen şeyin sadece geçmiş olmadığını alınacak intikamın da olduğu belirtmektedir. Bu intikamı alacak olan Müslümanlar ise gözleri yollarda beklenmektedir. M. Akif İNAN Kudüs'ün işgalini ve İsrail tarafının Kudüs şehrini başkent ilan edilmesini bir öğ alma olarak yorumlar. "Kudüs'ün başşehir olması, İslam'dan öğ alma hamlesidir. Ama bu öğ alma, yeryüzü Müslümanlarının bilinçlenmesinin de mihrakı olacaktır mutlaka." (İnan, 2015, s.365)

**Gözlerim yollarda bekler dururum
Nerde kardeşlerim diyordu bir ses
İlk Kiblesi benim ulu Nebi'nin
Unuttu mu bunu acaba herkes**

(İNAN, 2015, s. 109)

Beklenen güzel günlerin ifadesi bu dörtlükte şair ile sohbet eden halleşen, dertlenen Mescid-i Aksa tarafından aktarılır. Şair bize Müslümanlardan beklenen hareketi şu şekilde ifade eder. "Gözlerim yollarda bekler dururum. Nerde kardeşlerim diyordu bir ses" Kişi sıkıntılı bir durumda olduğunda bir kurtarıcı bekler. Ancak kendisini sıkıntıdan kurtaracak olanın yolu gözlenir. Bu kurtarıcı ise Müslümanlardır. Mescid-i Aksa geçmişe Müslümanların himayesinde olduğu günleri özlemektedir. Aynı zamanda geleceğe dair umut henüz tükenmemiştir. Mescid-i Aksa'yı

kurtaracak olan Müslümanlar gözlenmektedir. Mescid-i Aksa yalnız şaire değil bütün İslam âlemine seslenmektedir: “Nerde kardeşlerim?” Kişileştirilen Mescid-i Aksa bir Müslüman kimliği ile karşımıza çıkmaktadır. Mescid-i Aksa Müslümanları, kardeşlerini beklemektedir. Nasıl ki bir kişi başı sıkıştığında bir derdi olduğunda en yakınından kardeşinden bir yardım ummaktaysa Mescid-i Aksa da Müslümanları gözlemlemektedir. M. Akif İNAN'a göre Kudüs'ün içinde bulunduğu durum Müslümanların birliğinin sınanmasıdır. Yazar, Kudüs'ün işgali ve Mescid-i Aksa'nın yakılmasını Allah'ın Müslümanların birlikteliğinin hangi boyutlarda olduğunu görmelerini ve güçlü bir birliktelik oluşturarak yeniden İslam'ın dünya üzerinde hâkimiyetini sağlamaları için gönderdiği hayırlara vesile olacak bir şer olarak yorumlamaktadır. “Müslümanların ne denli birlik içinde olduklarının en cesur şekilde sınanmasıdır bu işgal. Emperyalizme karşı gösterecekleri tavır ne olacağını somut bir şekilde tahkik içindir bu işgal.” (İnan, 2015, s. 392) Nerde kardeşlerin çağrısını ve bekleyiş konusundaki haklı gerekçesini ise şair Mescid-i Aksa'nın dilinden şu şekilde ifade eder: “İlk Kiblesi benim ulu Nebi'nin” Mescid-i Aksa Kâbe'den önce Müslümanların ilk kiblesidir. Şair burada Mescid-i Aksa'nın İslamiyet tarihindeki önemine gönderme yaparak Mescid-i Aksa'nın beklediği yardımın Müslümanlar için bir lütuf olmadığını Mescid-i Aksa'ya yardım etmenin onu Yahudilerin zulmünden kurtarmanın bir kardeşlik görevi olduğunu vurgulamaktadır. Bu kardeşlik görevini hatırlatan şair mevcut duruma İslam âleminin ses çıkarmamasını ise şaşkınlıkla karşılayarak Mescid-i Aksa'nın dilinden şöyle ifade eder: “Unuttu mu bunu acaba herkes” Mescid-i Aksa'nın ve Kudüs'ün Müslümanlar tarafından kurtarılması bir zorunluluk bir kardeşlik vazifesidir. “Unuttu mu” ifadesi bir şaşkınlık kadar bir sitemi de içerisinde barındırmaktadır. Akif İnan bu konudaki görüşünü bir yazısında şöyle belirtir: “Kudüs'ü unutmak, yurdumuzu unutmaktır. İncancımızı, kişiliğimizi unutmaktır.

Anlamımızı unutmaktır. Köleliğe talip olmaktır.” (İnan, 2015, s.390) İslam medeniyeti için önemli bir yere sahip olan Kudüs ve Mescid-i Aksa'nın yaşamış olduğu zulme sessiz kalan Müslümanlara yöneltilen bu sitem geleceğe dair bir çağrıdır aynı zamanda. Bu çağrı yaşanan zulme bir isyan, yapılan işkence ve eziyetlere karşı bir intikam duygusudur. Bu intikam eziyet yapana misli ile cevap vererek yapılacak bir intikamdan ziyade Mescid-i Aksa'nın geçmişteki güzel günlere dönerek Kudüs ve Mescid-i Aksa'yı tekrar İslam'ın bir burcu konumuna yükseltip hak olanın batıl olanı yenmesidir. İslam medeniyeti ile tekrar kavuşma özlemi çeken Mescid-i Aksa kavuşmadan sonra olacakları ise geçmişteki güzel günleri hatırlatarak söylemektedir. Gelecek, özlenen şey bu bakımdan geçmişin tekrarından başka bir şey değildir. M. Akif İNAN Kudüs'ün mevcut duruma gelmesini Müslümanlar açısından bir imtihan olarak görür. Kudüs'ü unutanlar bu imtihanda kaybetmişlerdir. Kudüs'ün günümüzde Yahudiler tarafından hâkimiyet altında tutulması ise şair tarafından şöyle yorumlanır: “Kudüs esir olmakla, Müslümana bir ders vermiştir. Yeryüzü Müslümanları bir ilahi imtihanla karşı karşıyadır. Kudüs'ün elimizden çıktığına inananlar, oranın Yahudilerin mülkiyetine geçtiğini sananlar, bu imtihanı kaybetmişlerdir. Çalınan Kudüs'ü geri almak cehdiyle yaşamayanlar, bu imtihanı kaybetmişlerdir.” (İnan, 2015, s.367)

Burak dolanırdı yörelerimde

Mi'raça yol veren hız üssü idim

Bellidir kutsallığım şehir ismimden

Her yana nur saçan bir kürsü idim

Hani o günler ki binlerce mü'min

Tek yürek halinde bana koşardı

Hemşehrim nebi'ler yüzü hürmetine

Cevaba erişen dualar vardı

(İNAN, 2015, s. 109-110)



Şair bu dizelerinde özlenen günleri örnekleri ile bize Mescid-i Aksa'nın dilinden aktarır. Özlenen güzel günlerin başında ise Peygamber Efendimizin yaşamış olduğu Miraç hadisesi gelmektedir. Yaşanan bu olay ve Kudüs şehrinin isminin taşıdığı kutsallık hatırlatılarak Mescid-i Aksa İslamiyet açısından sahip olduğu önemi Müslümanlara hatırlatmaktadır. Bu hatırlatma Müslümanların harekete geçmesi için yapılan bir uyarı niteliğindedir. Şair Mescid-i Aksa'nın ve Kudüs'ün kutsiyetini belirterek Yahudiler tarafından Müslümanların kutsallarına yapılan bu saldırılara Müslümanların tepki göstermesi için bir gerekçe sunmaktadır. Mescid-i Aksa'nın biriktirdiği intikam duygusu ve geçmişe olan özlemi Müslümanların da hissederek harekete geçmesini beklemektedir. M. Akif İNAN bu konudaki benzer bir düşüncesini şöyle açıklamaktadır. "Kudüs, Müslümanlara cihat çağrısının bir fedaisidir şimdi. Ve esir düşmüştür. Onu esaretten kurtarmak, Müslümanın esaretten kurtuluşuyla özdeştir bugün." (İnan, 2015, s.368) Tek yürek halinde birleşerek Mescid-i Aksa'ya koşan Müslümanlar hatırlatılarak günümüz İslam âleminin de tek yürek olarak yine yeniden Mescid-i Aksa için birleşme-

si istenmektedir. Bu çağrıya cevap verecek olan Müslümanlar ancak yaşanan zulmü önleyecek ve Mescid-i Aksa ve Kudüs'ün intikamını alacaktır.

**Şimdi kimsecikler varmaz yanıma
Mü'minden yoksunum tek ve tenhayım
Rüzgarlar silemez gözyaşlarımı
Çöllerde kayıp bir yetim vahayım**

(İNAN, 2015, s.110)

Özlenen günlerin anlatımından ve geçmişte yaşanan güzel günlerin yâd edilmesinden sonra şair Mescid-i Aksa'nın mevcut durumunu mabedin dilinden aktarır. Mescid-i Aksa günümüzde kardeşlerinden yoksundur. Müslümanlar artık onunla beraber değildir. Mescid-i Aksa artık tek başınadır. Onu bu yalnızlığından kurtaracak müminleri beklemektedir. Mümin kardeşlerini gözyaşları içerisinde beklemektedir. Zamanın silemediği gözyaşlarını ancak Müslümanların göstereceği tepkiler silecektir. Mescid-i Aksa'nın gözyaşlarını silecek olan ve onu bir çocuk yalnızlığından kurtaracak olan geçmiş günlere tekrar



kavuşmak ve yaşanan zulmün durdurulması olacaktır. Alınacak intikam ise güzel günlerin tekrar yaşanması ve Müslümanların birlikteliği ile gayrimüslimlere karşı manevi bir intikamdır.

Dörtlükte kullanılan çöllerde kayıp vaha benzetmesi Mescid-i Aksa'nın aranıp bulunacak bir güzellik olduğuna dair yapılan bir göndermedir. Nasıl ki vaha çölde suyun bulunduğu canlılığın merkezi ise Mescid-i Aksa da İslam medeniyetinde bir dirilişin yeniden canlanmanın merkezidir. Müslümanlar bu vahaya ulaşarak hem Mescid-i Aksa'nın yalnızlığını giderecek aynı zamanda kendileri de canlılığa kavuşacaktır. Müslümanların içinde bulunduğu pasiflik ve durgunluk Mescid-i Aksa'nın sessiz çığlıklarına verilecek karşılıkla yeniden dirilecektir.

Mescid-i Aksa şiirinin son dörtlüğünde M. Akif İNAN düşünde gördüğü Mescid-i Aksa'nın selamını bize iletmektedir. Bu selamlamada bir özlem, hasret ve sitem vardır. Müslümanlara selamını ileten Mescid-i Aksa dayanamıyorum diyerek çektiği hasretin şiddetini vurgulamaktadır. Yaşadıkları karşısında bir çocuk hissiyle koruyucusunun özlemini çeken Mescid-i Aksa'nın özlemi artık katlanılamayacak, dayanılamayacak boyutlara erişmiştir. Bu aynı zamanda içinde biriktirdiği bir özlemin, kavuşma isteğinin çığlıklarıdır. Mescid-i Aksa İslam'ın himayesinden ayrıldığı günden beri uğradığı zulüm ve hakaretler karşısında derin bir üzüntü içerisinde. Onu kucaklayacak yaralarını saracak olan ise İslam'dır. Bu sesleniş bütün Müslüman âlemin yüreklerinde karşılık beklemektedir.

**Mescid-i Aksa'yı gördüm düşümde
Götür müslümana selam diyordu
Dayanamıyorum bu ayrılığa
Kucaklasın beni İslâm diyordu**

(İNAN, 2015, s.109)



Sonuç

M. Akif İNAN Mescid-i Aksa şiirinde geçmişe ait bir özlemi dile getirmenin yanında bugüne ve geleceğe dair tasavvurlarını aktarmıştır. İnan'a göre Mescid-i Aksa sadece İslamın himayesinde güzel günler geçirmiş kutsal bir yer olarak anılan tarihsel ve dini bir mekân değildir. İslam'a karşı olanlara verilecek tepkinin ve Müslümanlara yapılan zulmün intikamının alınmasının örneği olacak bir mekândır. Şair, nerde kardeşlerim çiğ-

lığının altında yatan sitem ve özlemi görüp Müslüman âleminin bu zulme karşı tek ses olması gerektiği mesajını vermektedir. Mescid-i Aksa geleceğe dair Müslümanların birlik içerisinde olması gerektiği belirten bir çağrıdır. Esir düşerek çeşitli zulümlerle gözyaşları döken Mescid-i Aksa Müslümanların birlik olarak yeryüzündeki zalimliklere dur demesinin ve zalimlerden alınacak intikamın fitilini ateşleyecek bir meşaledir.

Kaynakça

- Altınova, M. (2018). Klasik Türk şairlerinin dilinden Kudüs ve Mescid-i Aksâ. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2, 138-158.
- Çoklar, I. (2014). *Kişilik özellikleri ile bağışlama eğilimi arasındaki ilişkinin intikam güdüsü ve adalete duyarlılık temelinde incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İnan, M. A. (2015). *Mehmet Akif İnan eserleri*. C. 1 Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları
- İnan, M. A. (2015). *Mehmet Akif İnan eserleri*. C. 2 Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları
- Öztürk, M. (2017). Türk edebiyatında Kudüs teması. *Journal of Islamic Jerusalem Studies*, 17(2), 39-57.
- Sağlık, Ş. (2002). "Mescid-i Aksa" şiiri örneğinde bir şiirin dilbilim terimleriyle çözümlenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, S. 2, 79-105

Bilinmeyen veya Az Bilinen Yönleriyle Mehmet Âkif İNAN

Ertuğrul YAMAN*

Giriş

Hayat, insanoğluna Yüce Mevlamızca bahşedilmiş bir nimettir. Bu nimet, doğru kullanıldığında, insan için muhteşem bir ödüldür. Cenab-ı Hakk, yeryüzünü en başta biz insanlar olmak üzere, bütün canlılar için bir ihsan olarak yaratmış, sayısız nimet ve güzelliklerle donatmıştır. Bu yönüyle ne kadar şükretsek azdır. Akıl, idrak ve iradesini doğru kullananlar için Dünya, hiç de kötü bir mekân değildir. Dünya'yı kötü kılan, biz insanlarız. Beslediğimiz kötü duygularla, yaptığımız sorumsuz işlerle birbirimize dünyayı dar ediyoruz. Eğer; hayatın kendisi, varlığı ve mantığı doğru anlaşılıp doğru yaşanır, daha Dünya'dayken cennetvari bir hayat sürmek ve -inşallah- ebedî cenneti hak etmek mümkündür.

Yaratılmışların en seçkini olan insan dış ve iç özellikleriyle çift yönlüdür. Bizler; insanı tanımlarken daha çok dış özelliklerini öne çıkarırız. Bu sebeptendir ki günümüz insanının huzursuz ve uyumsuz yaşamasının sebeplerinin başında, kendi içine bakamayışı yatmaktadır. Çağımız insanı dış görünüşü o kadar önemsiyor ki cevherin özü olan içine dönüp bakmak, iç derinliği arttırmak aklına bile gelmiyor. Ne acıdır ki -söz yerindeyse- **kabuğa bu denli önem atfedilirken iç cevher**

göz ardı ediliyor. Modern emperyalistler, sürekli olarak dış kalıbımızı (bedeni) cilalarken içteki hazine gömülü kalıyor ve bir anlamda çürümeğe terk ediliyor. Oysa; kalıbımız ne kadar gerçek, önemli ve değerli ise, kalbimiz ve beynimiz de en az onun kadar gerçek, önemli ve değerlidir. Yani; **kalıp-kalp dengesinin sağlanması gerekir.** Esas olan bu iki yönün dengeli ve uyumlu olarak geliştirilmesidir. Bu gelişim, sağlanırsa, insanın bireysel huzuru belli bir kıvamı bulur ve hem kendisi huzur içinde yaşar hem de etrafa huzur saçar.

Hayatı Doğru Anlamlandıran İnsan: Mehmet Âkif İNAN

İşte Merhum Mehmet Âkif İNAN, yukarıdaki satırlarda ifade edilen hayatı, doğru anlamış ve anlamlandırmış bir şahsiyetti. Niyeti halisti; hayatı dolu dolu yaşadı ve arkasında güzel hatıralar, izler ve eserler bırakarak ebedî hayata göç etti tüm güzel insanlar gibi!.. Kalıpla değil, kalple meşgul oldu. Yüreği güzelliklerle doluydu. Yolu Hakk'ın yoluydu. O büyük insan, bir gün yüreğine düşen bir ilhamla bir fikir üretti. Sonra düşüncelerini eyleme dönüştürdü. Söz yerindeyse, bir tohum saçtı toprağa, umut bağladı her bir yaprağa. İnandı, çalıştı ve başardı...

*] Emekli Öğretim Üyesi,
eyaman60@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5431-3243

Merhum Mehmet Âkif İNAN Ağabeyi eminim ki bizden çok daha yakından tanıyan, onunla çok daha fazla iletişimi ve dostluğu olan birçok insan vardır. Gönlünde hatıraları, elinde belge ve bilgileri olan kişi sayısı da az değildir. Bu yazıdaki hatıralarımız, elimizdeki belge ve bilgiler, Âkif Ağabeyimizin özellikle Türk Dünyası ve Türk Milleti'nin birliği konusundaki çalışma ve hassasiyetlerine dikkat çekmek üzere ortaya konulmuştur. Nitekim; Âkif Ağabeyimizin aşağıda sözünü edeceğim **Türk Dünyası Edebiyatı Projesi**'ndeki çalışmalarına, onun mevcut özgeçmişlerinde rastlanamamıştır. Dilerim bu yazımız, o Güzel Adam'ı daha yakından tanımada ve tanıtmada bir nebze de olsa katkı sağlar...

Kabuğa bu denli önem atfedilirken iç cevher göz ardı ediliyor. Modern emperyalistler, sürekli olarak dış kalıbımızı (bedeni) cilalarken içteki hazine gömülü kalıyor ve bir anlamda çürümeye terk ediliyor. Oysa; kalıbımız ne kadar gerçek, önemli ve değerli ise, kalbimiz ve beynimiz de en az onun kadar gerçek, önemli ve değerlidir.

İlk Tanışma!

Yıl 1983: Bendeniz Ankara Üniversitesi DTCF Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde henüz öğrenciyim. O dönemde yayımlanan dil-edebiyat dergilerini ve gazeteleri büyük bir merak ve heyecanla takip ediyorum. Bilhassa **Türk Edebiyatı** dergisinin her sayısını özlemle bekliyorum. Türk Edebiyatı'nın her sayısında Üstad Necip Fazıl'ın yeni bir şiiri yayımlanıyordu. Onu ayrı bir heyecanla bekliyorum. Derken 25 Mayıs 1983'te acı bir haberle yıkıldık. Büyük Doğu'nun büyük mütefekkeri ve Şairler Sultanı Necip Fazıl ebediyete uçmuştu. Çok derinden üzülmüş ve etkilenmiştim. Üstad'ın

aramızdan ayrılmasından bir süre sonra, yine merakla takip ettiğim **Tercüman Gazetesi**'nde bir tartışma başladı: Üstad Necip Fazıl'ın edebî varisi kimdir? İşin açığı Üstad Necip Fazıl'ın üstün mîrasına kim sahip çıkmak istemez ki?! İşte tam da o tartışmanın içinde duydum ilk kez Mehmet Âkif İNAN adını. Doğal olarak Mehmet Âkif İNAN da kendisinin varis olduğunu yazmıştı o tarihlerde...

Doğrudan Tanışma

1990'lı yılların başlarıydı. Bulgaristan'da Müslüman Türklere yapılan zulüm artarak devam ediyordu. O günlerde; DTCF'den çok değerli Hocam Prof. Dr. Hamza ZÜLFİKAR, bir konferansında Türkçenin yayılma alanları ve yurt dışındaki soydaşlarımızın kendi dillerini kullanamadıklarından bahsetmişti. Konferans sonrasında, bir genç kızımız hocamıza biraz da saygısızca bir çıkış yaparak *"-Siz, Bulgaristan'daki uygulamaları hoş karşılamadığınızı söylediniz ama Türkiye'de de insanlara ana dillerini kullanma hakkı verilmiyor! Siz çifte standart uyguluyorsunuz!"* şeklinde bir suçlama yöneltmişti. Bu çıkış salondaki olumlu havayı bir anda sertleştirmişti. Tam o esnada, rahmetli Âkif Ağabey, ayağa kalkıp kendini tanıttikten sonra, o kızımıza hitaben; *"-Evladım, belli ki siz bu konulara yeterince vâkıf değilsiniz! Her şeyden önce, bu kıyaslamanız pek abes! Zira, Bulgarlar Hristiyandır ve oradaki soydaşlarımıza Müslüman oldukları için zulmediyorlar! Oysa, bizler Türkiye'de aynı milletin çocukları ve aynı dinin mensuplarıyız"* diye tam bir akıl ve tarih dersi vermişti!... Bu sağduyulu ve birleştirici yaklaşım, zihnimde muhteşem bir iz bırakmıştı. Benim, rahmetli Âkif Ağabey'le yüz yüze ilk karşılaşmam bu toplantıda olmuştu...

Eğitim-Bir-Sen Kuruluyor!

Rahmetli Âkif Ağabey, hesapsız kitapsız bir dâvâ adamıydı. Gönlü mazide, gözü atideydi. O, geleceği okumuş; gelecekte STK'ların önemini kavramış ve memurlar adına bir sendika kurmuşlardı. Sanıyorum, 1992 baharıydı... Âkif Ağa-



bey bir gün beni, DTCF'den Değerli Hocam ve Ağabeyim Prof. Dr. Ramazan KAPLAN'la birlikte, Sendika'nın Sıhhiye'deki ilk merkezine davet ettiler. Bana, Sendika'nın genel sekreterliğini teklif ettiler. Bu teklif; ömrüm boyunca onur olarak zihnimde taşıyacağım çok itibarlı bir teklifti. Gerek görevin ağırlığı ve gerekse henüz doktora tezi aşamasında olmam dolayısıyla bu onurlu teklifi ne yazık ki üzülerek kabul edememiştim!.. O günlerde bir fidan olarak temelleri atılan Eğitim-Bir-Sen, bugün Memur-Sen olarak devasa bir çınara dönüşmüştür.

Özbekistan Ziyareti

Türkiye'de doğup büyüyen insanların hemen hepsinin gönlünde açık veya gizli bir Türkistan sevdası ve özlemi vardır. Çünkü, hemen hepimizin geçmişi, Türkistan coğrafyasında kök salmıştır. İnsan, köklerinden ne kadar uzaklaşırsa uzaklaşırsa ve hatta unutsun günün birinde kendi özüne dönecektir. Bizler; Sibiryaya coğrafyasından çıkıp Doğu Türkistan ovalarına, oradan Batı Türkistan'a, oradan da Anadolu ve Rumeli topraklarına kadar yayılmış olsak da özümüz ve kökümüz o topraklarda gizlidir.

Yüce Allah'ın izniyle Türkistan coğrafyasına 1990'lı yılların başında bir hürriyet güneşi doğmaya başladı. Büyük Türk milleti olarak önümüze yüz yılda bir çıkabilecek bir şans kapısı açıldı. Bir büyük milletin darmadağın olmuş bireyleri, bir kez daha birbirine kavuşma imkânına sahip oldu. Yıllar yılı hasret çeken kardeşler artık birlikte nefes alabilecek; hasret giderebilecekti. Gönlümün bir köşesinde daima yanıp duran Türkistan sevdası, bizi bu hürriyet rüzgârının önüne kattı ve ta Türkistan'a kadar sürükledi. Kader bize, Ankara Üniversitesi adına ata yurt Özbekistan'da bulunmak, Türkiye 'yi temsil etmek gibi kutsal bir görevi nasip etti. Böylesi bir şerefın bahtıyarlığını hayatımın sonuna kadar hissedeceğim. 1992 Ağustos'undan 1993 Temmuz'una kadar Özbekistan'da bulunduk, Türkistan coğrafyasını gezdik.

Yanılmıyorsam 1993 yılı baharıydı. Ben, Özbekistan'daki üniversitelerde dersler vermekte ve araştırmalar yapmaktayken, Türkiye'den Özbekistan'a o dönemin Millî Eğitim Bakanı Sayın Köksal TOPTAN başkanlığında bir heyet gelmişti. O heyetin içinde Âkif Ağabey, Değerli Üstadım Yavuz Bülent BAKİLER, Prof. Dr. Mehmet SARAY



gibi çok değerli simalar da vardı. Ben, o yıllarda o kadar heyecanlı ve idealisttim ki Âkif Ağabey ve diğerlerine hem rehberlik etmişim hem de bunca değerli şahsiyetle doyumsuz sohbetler yapmıştık...

Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Projesi

1995 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, TİKA ve Türk Dil Kurumu'nun işbirliğiyle, Türk dünyasının bütün liselerinde okutulması düşünülen lise ders kitaplarının yazdırılması için bir komisyon kuruldu. "**Türk Dünyası Edebiyatı**" adlı bu kitapların yazılmasında bize de görev verilmişti. Komisyonunda; Türk Dünyası'ndan temsilciler, Türkiye'den akademisyenler ve öğretmenler de vardı. Komisyonun iki üyesi, çok tecrübeli iki öğretmendi: Mehmet Âkif İNAN ve Ulvi KABAKÇI... Türk Dünyası Edebiyatı ders kitaplarını yazma projesi, Mehmet Âkif İNAN'ın hayaliydi. Kim bilir bu projenin şekillenmesinde arka planda katkısı da olmuştur. Bu komisyon yaklaşık 1,5 yıl bu kitapların yazımı için yoğun bir mesai harcadı. Sonunda iki kitap ortaya çıktı. Ne var ki yazımı tamamlanan kitaplar, Millî Eğitim Bakanı Köksal TOPTAN'ın bakanlıktan ayrılmasıyla akamete uğradı ve ba-

sıl(a)madı. Ta ki Sayın Dr.Reşat DOĞRU'nun Türk Dünyası'ndan sorumlu Devlet Bakanı olmasına kadar... Sayın DOĞRU bakan olduğunda kitaplar, -bizim özel gayret ve katkılarımızla- TİKA tarafından 2000 yılında 2 cilt hâlinde basıldı.

Mehmet Âkif İNAN Ağabey, bu kitapları yazdığımız dönemde Ankara Fen Lisesi'nde edebiyat öğretmenliği yapıyordu. Duruşu, bakışı ve tavırları mesaj yüklüydü. Az konuşuyor ama öz konuşuyordu. Derin düşünceli ve dalgındı... Tahminim bir derdi vardı, belki de bu dünya ona dardı, sigarası ona yârdı... Dikkatimi çekmişti, her fırsatta emencesine sigara içiyordu... Kısacası; şahsiyetiyle benim için sıradışı, güzel ve model bir insandı...

"**Türk Dünyası Edebiyatı Projesi**"nin hikâyesini bir de o günlerin canlı şahitlerinden -tıpkı Mehmet Âkif İNAN Ağabey gibi- İslâmî ve Millî duyarlığı yüksek bir insan olan Ağabeyim ve Hemşehrim Ulvi KABAKÇI'nın hatıralarından okumanın uygun olacağı düşüncesindeyim:

"*Sovyetlerin Türk cumhuriyetlerine özgürlük vermesiyle Türkiye gönlünde yaşattığı fakat bilemediği yeni bir dünyayı tanıma imkânı buldu.Tarih kitaplarında Orta Asya'dan geldiğimiz yazılıydı ama*

Orta Asya'yı bilmiyorduk. Yeni dönemle Orta Asya'yı tanıma ve kökenlerimizi öğrenme fırsatı bulduk. Türk-İslam coğrafyasında Türklerin büyük emekle yaptıkları eserlerin en önemlileri bu coğrafyada bulunuyordu. Türkler İslam'la da bu topraklarda tanışmıştı. Bu topraklarda Türk toplulukları hariç 5 Türk cumhuriyeti doğmuştu. Aramızdaki birliğin sağlanması için dil birliğine ihtiyaç vardı zaten, bu başta Gaspıralı İsmail, Celil Memmed Gulizade olmak üzere birçok düşünürün dilde birlik hayaliydi. Türk dünyası için yeni bir güneş doğmuştu. Bu ışıkla başta Orta Asya olmak üzere, bütün Türk dünyası aydınlanmalıydı. Türkiye'nin öncülüğünde 1992 yılında Bişkek'te "TÜRK CUMHURİYETLERİ EĞİTİM BAKANLARI VE TÜRK HALKLARI TEMSİLCİLERİ KONFERANSI" düzenlendi. Bu konferansta; Türk cumhuriyetleri için "ORTAK TÜRK DÜNYASI EDEBİYATI" kitabı yayınlanması ve okullarda ortak ders olarak okutulması kararlaştırıldı. Daha sonra buna ORTAK TÜRK TARİHİ de eklendi. Bunun üzerine Türkiye'nin organizesinde her Cumhuriyetten seçkin uzmanlar davet edilerek Bismillah deyip işe başlandı. Ben o zaman Bakanlıkta müşavir olarak görevliydim. Bakanlık adına gelen misafirlerle ilgileniyordum. Edebiyat öğretmeniyim olduğum için daha ziyade Edebiyat komisyonuna katıldım, fikirlerimi söyledim. Hatta bu komisyonda Rahmetli M.Akif İnan da vardı. İlk defa Nasreddin Hoca ve Köroğlunun bütün Türk dünyasında tanındığını orda öğrendim ve çok hayret etmiştim. Hatta Köroğlu ve Nasreddin Hoca ile ilgili basılı kitaplar bile getirmişlerdi. Biz diyorduk Köroğlu ve Nasreddin Hoca Türkiye topraklarında doğdu, onlar diyordu bizim topraklarda doğdu; sonunda nerede doğduklarından vazgeçerek kitaba doğum yerlerinin yazılmaması kararlaştırılmıştı. Bu projeyi 100 yılın projesi olarak görmüş çok heyecanlanmıştım. Ortak edebiyat ve tarih kitapları yazılacak Türkçenin 5 lehçesine çevrilecekti. Kitaplar uzun çalışmalarından sonra yazıldı. Ama üzülerek belirtelim ki hayata geçirilemedi. Bu güzel proje heva olup gitti. Bunun en büyük sebeplerinden biri Türkiye'yi tanıdığım için söylüyorum işin başında bulunanların hayacandan ve Türk kültüründen uzak olmalarıdır...

Eğer bu proje gerçekleşmiş olsaydı bugün Türk dünyasında ortak bir tarih ve edebiyat bilinci oluşacaktı. Aradan yıllar geçti ama fırsat hâlâl geçmiş değil. Hazırlanan bu kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı arşivlerinde vardır. Düşünce bazında kalsa bile, bunu düşünenleri kutluyorum. Bu işlerin başında bulunanlara tavsiyem bu projeyi hayata geçirmeleridir. TİKA, Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Yunus Emre Vakfı ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlıklarına duyurulur."

Orta Asya'yı bilmiyorduk. Yeni dönemle Orta Asya'yı tanıma ve kökenlerimizi öğrenme fırsatı bulduk. Türk-İslam coğrafyasında Türklerin büyük emekle yaptıkları eserlerin en önemlileri bu coğrafyada bulunuyordu. Türkler İslam'la da bu topraklarda tanışmıştı. Bu topraklarda Türk toplulukları hariç 5 Türk cumhuriyeti doğmuştu. Aramızdaki birliğin sağlanması için dil birliğine ihtiyaç vardı zaten, bu başta Gaspıralı İsmail, Celil Memmed Gulizade olmak üzere birçok düşünürün dilde birlik hayaliydi.

Yukarıda da sözünü ettiğim üzere, "Türk Dünyası Edebiyatı" adlı iki ciltlik kitap TİKA tarafından basılmıştı. Şimdi TİKA'ya tarihî bir görev ve vebal düşüyor: İlk baskıda -sehven olsa gerek- ne yazık ki Mehmet Âkif İNAN ve Ulvi KABAKÇI'nın adları yazılmamıştı. Sadece basılıp kenarda kalan bu kitapların hem işlevini yapması için, hem de bir hakkı teslim etmek adına ve de çok ciddî bir vefa borcunu ödemek üzere, Mehmet Âkif İNAN ve Ulvi KABAKÇI'nın adları da eklenerek ve gerekirse, güncellenerek yeniden basımı yapılmalıdır. Ayrıca; bu yüksek öngörülü projenin Türkiye ve Türk Dünyası'nda uygulanması, ortak tarih ve ortak edebiyat kitaplarının okullarda okutulması hem tarihî bir borç hem de zarurettir...



Son Görüşme

1997 ortasında Ankara Üniversitesi'nden Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'ne geçiş yapmıştım. Bendeniz ara sıra şiir yazmayı denedim ama hiç şair olamadım. Ancak; şairlere karşı her daim hayranlık duydum ve şiir dinlemeyi çok sevdim. Bu bağlamda; 1998-1999 yıllarından başlayarak Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde çok takdir gören şiir programları yapmıştık. Programlarımıza Değerli Üstatlarımız Abdurrahim KARAKOÇ, Yavuz Bülent BAKİLER, Cemal SAFİ, Ali AKBAŞ, Bilal COŞKUN, Rıfıkı KAYMAZ, Ali Osman GÜZEL, İhsan IŞIK, Serdar TUNCER gibi birçok şiir sevdalısı katılmıştı. Bu programlardan birisinde Âkif Ağabey'i de konuk etmiştik. Vefatından bir süre önce yaptığımız bu program onu son görüşümüzmüş meğer!..

Son Sözler

Tanıdığım kadarıyla Mehmet Âkif İNAN, sadece günü değil, geleceği de düşünüp görebilen öngörüsü yüksek bir Vatan Evladıydı. Hesabî değil, hasbî idi. Kitap çalışmasını yaptığımız günlerde onun makam, mevki ve dünyaya eyvallahsız tavrı beni çok etkilemişti. Allah ondan ve ecdadından razı olsun. Nur içinde yatsın...

Bu arada Eğitim-Bir-Sen, bugün Memur-Sen ailesi ve yöneticilerine de bir görev düşüyor: Merhum Mehmet Âkif İNAN'ı bizler Kudüs şairi olarak tanıdık. Bu elbette doğrudur. Onun ufku ve ilgi alanları, sanıldığından çok daha genişti. Türk Dünyasına karşı yüksek bir ilgisi vardı. Yanlış hatırlamıyorsam, *Tenha Sözlere*'deki bazı şiirleri Türkmen Türkçesine aktarılmıştı. Bu bakımdan; Sendika yöneticilerimizin Merhum Mehmet Âkif İNAN Ağabeyimizi-Türk Dünyası konusundaki ilgisi noktasında-daha yakından tanımaları, yukarıda hatırlattığımız yönlerini de kayda almaları, özellikle onun İslâm Ümmeti'nin dirliği ve Türk Dünyası'nın birliği konusundaki hassasiyetlerini de öne çıkarmaları gerektiği kanaatindeyim...

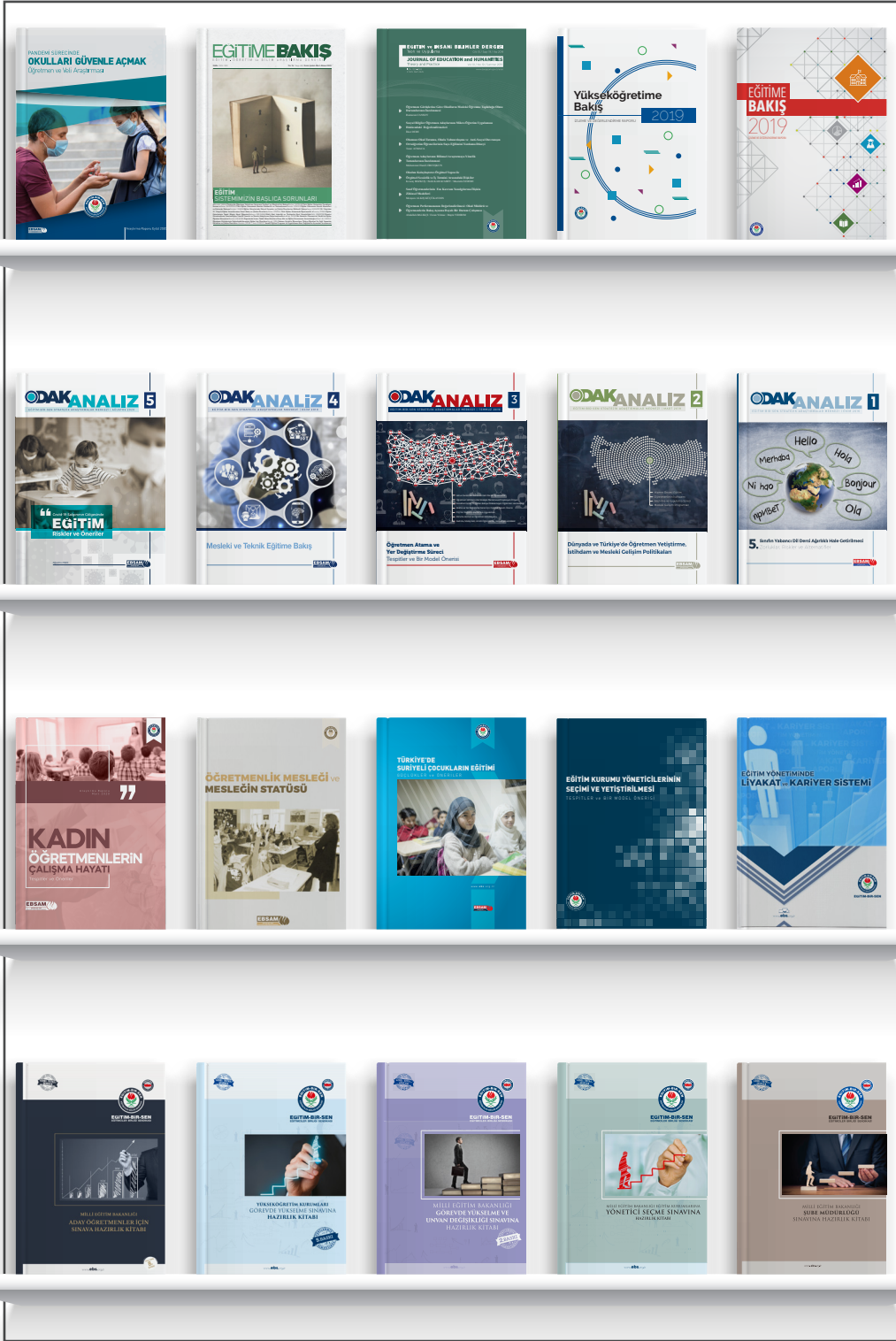
Mehmet Akif İnan

Külliyyatı



Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen'in Kurucu Genel Başkanı Mehmet Akif İnan, şair, yazar, öğretmen, sendikacı, mütefekkir, yayıncı, hatip kelimeleriyle ifade edilebilecek çalışmalar yaptı.

Mehmet Akif İnan'ın mücadelesinin mirasçılarını sıfatıyla, vefatından itibaren onun eser olarak bıraktıklarını mücadelemizin güçlü bir birikimi olarak değerlendirdik. Geçmişten bugüne yayınladığı eserleri, kendisi hakkında yazılanları bu külliyyat ile kalıcı bir müktesebata dönüştürdük.



Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No:86 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE