

# EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



**Sıralama ve Yerleştirme Baskısı Altındaki Ortaöğretime Yerleştirme Serüvenimiz**  
Ali YALÇIN



**Seçme ve Yerleştirme Sorunsalı ve TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) Sınavı**  
Doç. Dr. Murat TUNCER



**Standartlaştıran, Tek Tipleştiren, Zarar Veren ve Mutsuzluğa Açılan Kapı: TEOG**  
Prof. Dr. Mustafa Zülkuf ALTAN



**Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri**  
Doç. Dr. Mahmut SAĞIR  
Mehmet Tarık MART



**Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş: Uygulamalar ve Sonuçları**  
Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK



**Standart Testler ile Öğretmen Yapımı Testlerinin Karşılaştırılması**  
Mücahit ÇAĞLAR  
Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ



**Türkiye’de Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Bir Değerlendirme**  
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ



**TEOG Sınavı Matematik Soruları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**  
Halil ALTUN  
Yrd. Doç. Dr. Mevlüde DOĞAN



**Türk Eğitim Sisteminin Merkezi Sınav Sorunu**  
Prof. Dr. Burhan AKPINAR



**Güçlü Eğitimde TEOG mu Dediniz?**  
Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ



**TEOG Yerleştirme Sistemi ve Yapısal Sorunlar**  
Müberra Nur EMİN



EĞİTİM-BİR-SEN



## TEOG'dan Sonra Geleceğimizin Kodu: Adres mi not mu?

Ülkelerin en temel meselelerinden biri, insan kaynaklarını doğru yönetme ve zamanında doğru yöneltme sorunudur. İnsanların temel eğitimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime uzanan kariyer skalasının boğum noktalarında sıkışıp kalmaması, herkesin kapasitesi, kabiliyeti ve mahareti doğrultusunda kendine bir gelecek çizmesi, hem bireysel gelecek hem de toplumsal kazanım açısından büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde sosyolojik hareketlilikler yeni ufuklar açtıkça, ailelerin refleksleri değişti, kariyerdan beklentiler arttı, teknolojik imkânlar geliştikçe öğrencilerimizi ölçme ve değerlendirme biçimleri farklılaşabiliyor, yerleştirme kapasitesine göre taktikler de değişmek zorunda kalabiliyor. Bu minval üzere uzun yıllardır süregelen bir seçme ve yerleştirme serüvenimiz var. Meselenin safahatını özetleyerek tecrübeler ışığında yeni önerilere ihtiyaç var. Bu serüvenin geçmişinde LGS, OKS, SBS ve TEOG gibi daha nice harfleri değişen ama uğradığı kader değişmeyen, tarihe terk edilmiş bir sürü tecrübe var.

Eğitim sisteminde beklentiler değişmediği için ölçme-değerlendirme ve yerleştirmeden de beklentiler değişmiyor. Eğitimin kök sorunlarını çözmediğimiz için, onun sonuç tayin eden, çıktılarını belirleyen konularda değişiklik yapmak da değişim anlamına gelmiyor.

Gelecek baskısı tüm ailenin kaygısına dönüşünce toplumsal bir gerilim hasıl oluyor ve toplumdaki bu duygu öyle bir raddeye geliyor ki, bunu yatırım malzemesi gören bazı televizyon kanalları mevzu-yu dizi konusu edinerek 'OKS Anneleri'yle gerilimi trajik hikayelerle süslüyor, dinamik bir halde katlayarak bölümlere bölümler ekleyebiliyor. Bu boğumlarda 'kaygı' katmanında sıkışan ailelerin feryadıyla kaygıyı ortadan kaldırmak elzem olunca, sınavı yıllara yaymak veya yıl içinde dağıtmak çözüm olarak görülüyor ve 'çoklu SBS' keşfedilerek kaygı bir süre dağıtılıyor. Sonra her sınav kendi içinde ayrı ayrı kaygı sebebi olunca, 'hiç olmazsa alt sınıfları şimdiden kaygılandırmayalım' diye sadece son sınıflar için yapılacak 'SBS'de karar kılınabiliyor.

Nihayet TEOG, ölçme-değerlendirme boyutuyla tüm tecrübelerin üzerine inşa edilişi, okul içi etkinlik mesabesinde oluşuyla; okul derslerine önem atfeden, telafi imkânı sunmasıyla kaygıyı azaltan taraflarıyla bir süre uygulamada kalıyor. Ancak yukarıda izlediğini sunduğumuz döngüsel kaderden o da payını alıyor ve yerleştirme boyutuyla piramidin yukarısı için iyilikler sunan fakat alt tarafta kalan öğrencileri kendi içinde istifleyip değersizliğe sevk eden, okullara imaj sorunu yaşatan yapısıyla tartışmaya açılıyor, bir gecede de nihayet buluyor.

Her seferinde sistem diye sunulan, sadece toplumsal hinterlandta biriken cerahati tahliye etmekten başka faydası olmayan değişiklikler sürgüt devam ediyor. Her değişim yeni mağdurlar üretiyor, mağduriyetler yeni dönüşümleri tetikliyor.

Şimdi yerine konulacak sistemi, hep birlikte tartışarak, olgunlaştırarak toplumsal kabulü yüksek boyutlara erdirmeye çalışarak bulmamız gerekirken, konu yine dar alanda kısa paslaşmalarla şekillenecek gibi duruyor. Böylece hem demokratik teamüller atıl bırakılıyor hem de konuya katkıda bulunacak birçok kişi ve kurum küstürülmüş oluyor. Aslında elimizdeki veriler belli: Okul notuna dayalı yerleştirme, adrese dayalı yerleştirme, öğrenci portfolyosuna dayalı yerleştirme, merkezi yerleştirme... Bunlardan hangisine ne kadar yaslanacağımızı, kısa ve uzun vadeli nelerin yapılabileceğini eğitimin tüm paydaşlarıyla tartışarak bulabiliriz. Hangisine ne kadar pay ayırarak bir sistem kuracağımızın kodları ise sosyolojide. Toplumsal okumayı dünyanın tecrübesi, bugünün gerçeği ve geleceğin beklentisi doğrultusunda yorumlayarak, hepsinden beslenen, geleceğe bu nefesle seslenen tutarlı bir sistemi hep birlikte bulabiliriz.

Ortaöğretime geçişi ele alan dergimizin bu sayısının içeriğini de bu neviden bir arayışın ürünü olarak belirledik. Ülke söz konusu olduğunda her zaman, eğitim söz konusu olduğunda her konuda sorumluluk üstlenen bir sendika olarak, bu sayımızda 'ortaöğretime geçiş' konusunu ele alma gereği duyduk. Değerli akademisyenlerimiz, TEOG tecrübesini ve sonrası için önerilerini de içeren bu sayımızda konuya katkıda bulunmak için tüm birikimlerini bizlerle paylaştılar. Yeni sayımızda buluşmak dileğiyle.

sukrukulukisa@ebs.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 25 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtım il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

<b>Sıralama ve Yerleştirme Baskısı Altındaki Ortaöğretime Yerleştirme Serüvenimiz</b> <i>Ali YALÇIN / Genel Başkan</i>	<b>1</b>
<b>Standartlaştıran, Tek Tipleştiren, Zarar Veren ve Mutsuzluğa Açılan Kapı: TEOG</b> <i>Prof. Dr. Mustafa Zülküf ALTAN</i>	<b>4</b>
<b>Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş: Uygulamalar ve Sonuçları</b> <i>Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR - Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK</i>	<b>15</b>
<b>Türkiye'de Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Bir Değerlendirme</b> <i>Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ</i>	<b>26</b>
<b>Türk Eğitim Sisteminin Merkezi Sınav Sorunu</b> <i>Prof. Dr. Burhan AKPINAR</i>	<b>32</b>
<b>TEOG Yerleştirme Sistemi ve Yapısal Sorunlar</b> <i>Müberra Nur EMİN</i>	<b>41</b>
<b>Seçme ve Yerleştirme Sorunsalı ve TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) Sınavı</b> <i>Doç. Dr. Murat TUNCER</i>	<b>50</b>
<b>Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> <i>Doç. Dr. Mahmut SAĞIR - Mehmet Tark MART</i>	<b>56</b>
<b>Standart Testler ile Öğretmen Yapımı Testlerinin Karşılaştırılması</b> <i>Mücahit ÇAĞLAR - Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ</i>	<b>60</b>
<b>TEOG Sınavı Matematik Soruları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi</b> <i>Halil ALTUN - Yrd. Doç. Dr. Mevlüde DOĞAN</i>	<b>66</b>
<b>Güçlü Eğitimde TEOG mu Dediniz?</b> <i>Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ</i>	<b>72</b>
<b>Ortaöğretime Geçiş Sistemi Nasıl Olmalı</b> <i>Doğan CEYLAN</i>	<b>76</b>
<b>Üçüncü Bin Yılda Okul, Öğretmenlik ve Değişim Paradigmaları</b> <i>Prof. Dr. Zekeriya ULUDAG</i>	<b>80</b>
<b>Dijital Medyanın Çocuk Sağlığına Etkileri</b> <i>Yrd. Doç. Dr. Kadriye AVCI - Prof. Dr. Zakir AVŞAR</i>	<b>86</b>
<b>Aile İçi Mutluluk ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki</b> <i>Uzm. Psk. Musa SARICI</i>	<b>91</b>
<b>Tarihten Bir Yaprak: Eğitim-Bir-Sen'in 8 Yıllık Kesintisiz Eğitime Karşı Mücadelesi</b> <i>Hıdır YILDIRIM</i>	<b>95</b>



# EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 13 • Sayı: 40 • Mayıs-Haziran-Temmuz-Ağustos 2017



Eğitim-Bir-Sen'in 4 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

**Eğitim-Bir-Sen**  
Adına Sahibi  
**Ali YALÇIN**  
Genel Başkan

**Genel Yayın Yönetmeni**  
(Sorumlu Müdür)  
**Şükrü KOLUKISA**  
Genel Başkan Yardımcısı

**Editör**  
**Şükrü KOLUKISA**  
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

**Yayın Kurulu**  
Latif SELVİ  
Ramazan ÇAKIRCI  
Mithat SEVİN  
Hasan Yalçın YAYLA  
Atilla OLCUM

**Basın Danışmanı**  
Mahfuz YALÇINKAYA

**Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi**  
Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5 Balgat/ANKARA  
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28  
e-posta: ebs@ebs.org.tr  
web: www.ebs.org.tr

**Grafik Tasarım & Baskı**  
Hermes Ofset Ltd. Şti.

Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA  
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98  
hermes@hermesofset.com

**Basım Tarihi:** Ekim 2017

# Sıralama ve Yerleştirme Baskısı Altındaki Ortaöğretime Yerleştirme Serüvenimiz

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

Eğitim, her şeyden önce disiplinler arası bir bilimdir; ekonomiden, siyasetten ve toplumdaki ayrı düşünülemez. Çünkü eğitim, toplumun, ekonominin ve siyasetin temelinde yer alan bir sistemdir ve aynı zamanda bunlardan doğrudan etkilenmektedir. Dünyayla her bakımdan yarış edebilen nesil arzulamak ama onları çağın ve tarihin dışında bırakacak bir sistemin esiri yapmak eşyanın tabiatına aykırı, akıl dışı bir tutumdur. Çünkü eğitim, toplumun değerleriyle uyumlu, gelecekte öngörülen insanı yetiştirmek için vardır. Bir yanı sıra tarihi birikimi tevarüs edecek, bir yanı sıra ufku keşf ve fethedebilecek insanı inşa etmek eğitimin en temel amacıdır.

Günümüzde bilgi hayatın merkezindedir, ekonomik gelişme ve toplumsal tabakalaşma bilgi çerçevesinde organize olmaktadır. Bir toplumun kapitalizm ötesi görülmesinin şartı, bilginin kaynaklardan biri olmaktan çıkarılarak tek kaynak haline getirilmesidir. Böyle olduğu içindir ki, tüm dünyada bilgiyi ve iletişim araçlarını kontrol etme mücadelesi öncelikli alan haline gelmiştir. Zira bilginin kendisi en yüksek kalitedeki gücün kaynağı, sair kuvvetlerle servetin de en önemli girdisidir. Başka bir deyişle, bilgi artık para gücüyle kas gücünün eki olmaktan çıkıp, bunların ruhu, çekirdeği ve güç değişiminin de belirleyicisidir. Bilgiyi, dijitalleştiği ve endoktrine edici konumunu pekiştirip tahakküm aracına dönüştüğü günümüz dünyasında, insanlık değerleriyle buluşturup yeniden üretmek ve o zeminde rekabeti sürdürmek insanlık için tek çıkış yoludur. Peki, mevcut eğitim sistemimiz buna ne kadar zemin ve imkân sağlamakta; sınav kaygısının birer yarış figürüne, stres çarkına çevirdiği öğrencilerimiz, payına düşenin ne kadarını alabilmektedir. Aslında cevap basit ve sık değişen eğitim ve sınav sistemimizde saklıdır.

Eğitimimiz, Türkiye'nin ve insanlığın ihtiyacı olan endoktrine edilmemiş bilge insanı mı yetiştirmekte yoksa ideolojik olarak arzulan insanı mı biçimlendirmektedir? Esas sorulması gereken soru budur. Bu sorunun cevabı da tutulması gereken belirleyici yoldur. Bu köklü soruya verilecek gerçekçi cevap bundan sonra üretilecek tüm cevapların da rahmidir. Bugün eğitim sistemimiz insan şekillendirme/yetiştirme sistemi olarak, her kademede birçok sorunu içinde barındırmaktadır. Sistem üzerinde gerçekleştirilecek her türlü reform ve yeniden yapılandırma çalışmalarında, her bir kademenin diğerleriyle ilişkileri bir sistem birliği/bütünlüğü içinde düşünülmelidir. Aksi halde, kısmi olarak yapılan iyileştirmeler eğitimle ilgili sorunları çözmeye yetmemektedir. Geçmişte bunun örnekleri sıkça yaşanmış ve hâlihazırda yaşanmaktadır.

Üretilmiş bilgiyi aktarmaya dayalı bilgi yükleyici eğitim sistemi yerine, bireyin potansiyelini ortaya çıkaracak ve ona yaşamak için gerekli yeterlilikler kazandıracak bir eğitim anlayışının temel alınması olmazsa olmazımız olmalıdır. Fertlerin, sahip oldukları potansiyel esas alınarak bilgi, beceri ve tutumları bir arada kullanabilecekleri, hayat kurabilecekleri ve ürünler ortaya koyabilecek yeterlilikler kazanmasına dönük bir öğrenme anlayışı yerleştirilmelidir. Dolayısıyla, diploma dağıtan, sadece sınavlara hazırlanan ama sınavdan sonra bütün bildiklerini unutan değil, her şeyin birbiriyle olan ilişkisini anlayabilecek, çözümlenebilecek ve analiz edebilecek bilgi, beceri ve yeterlilikleri içselleştirmiş öğrenci yetiştiren bir okul ve eğitim sistemi hedeflenmelidir.

İşe yaramayan bilginin öğrenilmesinde en büyük sorun, öğrenmek için gerekli motivasyonu sağlayamamaktır. Motive olamadığı için öğrenmekte güçlük çeken öğrencileri harekete geçirmek

amacıyla geliştirilen çözüm, eğitim sistemimizin bugünkü en büyük problemi durumuna gelmiştir. Sınavlar yoluyla çocukları motive etmek, yarışmacı bir anlayışın sisteme hâkim olmasına yol açmıştır. Sınav günü odaklı bir sistem, öğrenciye üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktan uzak, birbirinin aynı özelliklere sahip bireyler yetiştirmeyi ve tasarlanan geleceğe bireyleri hazırlamayı hedeflemektedir.

Eğitimin amacı, öğrenciyi ölçüp bir sınıflamaya tabi tutmak, ona “başarılı” veya “başarısız” kimliği vermek değildir, olmamalıdır. Ancak günümüzde geleneksel usullerle ölçmenin yapıldığı eğitim sistemleri, büyük oranda bu amaca odaklanmıştır. Öğrencileri notlandırarak sınıflamak ve etiketlemek, okulların en önemli işi haline gelmiştir. Oysa okulun asıl işi, fertleri yetiştirmektir. Ölçme, bir son olmaktan çıkarılmalıdır. Her ölçüm, yeni bir başlangıç için eğitim sürecine ışık tutan sonuçlar içermelidir. Eğitimin görevi, bireyin farklılığını bularak bunu geliştirmesi konusunda ona destek sunmak olmalıdır. Burada temel olan, bireyin yapamadıklarını belirlemekten çok yapabildiklerini/yapabileceklerini belirleyerek onun kendisini tanımasına yardım etmek ve gelişimi konusunda eğitim sürecine ve kendisine destek sağlamaktır.

Mevcut kademeler arası geçiş ve sınav sistemi adalet ve eşitlik prensibini zedelemektedir. Sınav sistemi ve kademeler arası geçişteki sorunlar yumağı ve bunların semptomları, geçmişte, dersane adıyla eğitim sistemine sonradan eklenen ve bugün asli unsurmuş gibi yapışıp kalan ve kendi içinde şekiller, türevler üreterek yayılan, hatta okullarımızı bile kendine benzetmek zorunda bırakan bir kurumun ortaya çıkmasına sebep olmuş ve bunlar adeta okula alternatif bir kurum haline gelmiştir. Gerek kademeler arası geçişi gerekse sınav sistemini daha adil ve eşitlikçi hale getirmek için yapılacak her türlü iyileştirme ve değişikliğin eğitim sorunlarını azaltmasının vazgeçilmez bir şartı olduğu unutulmamalıdır. Bu şart, yerine getirilmediği sürece eğitim sistemimizde yapılacak hiçbir değişiklik, istenilen olumlu etkiyi göstermeyecektir.

Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için öncelikle mevcut yanlış inanışların sorgulanmasına fırsat verecek ortamlar hazırlamak gerekir. Ardından bu sistemin insanlı, adil ve eşitlikçi bir anlayışa göre yeniden düzenlenmesi için bir mutabakat sağlanmalıdır. Türkiye'nin eğitim sisteminin başarısı, sınavla öğrenci alan liselerdeki öğrencilerin başarılarından ziyade, bu liselerin dışına itilen çoğunluğun nitelikli bir şekilde hayata kazandırılmasıyla ölçülmelidir. Akademik olarak başarılı olanlara odakla-

nan bir sistemin yanı sıra bireylerin kabiliyet ve becerilerine göre mesleki kalitesini artıracak, insanları doğru yerden hayata tutunduracak, bu planlamayı da erken yaşlarda yapacak, hiçbir insanını israf etmeyecek bir sistem gerçek başarılı sistemdir. Çünkü toplumun eğitim seviyesi ve ülkenin elde edeceği katma değer, bütün çağ nüfusunun aldığı eğitimin kalitesine bağlıdır. Çoğunluğu oluşturan 'ötekilerin' çocuklarının eğitim hakkını iade etmek için mevcut sınav sistemleri terk edilmek zorundadır. Çünkü ilköğretimden üniversiteye kadar öğretim kademelerinin her aşamasında eleme sınavının olması, velinin okul üzerindeki baskısını artırmakta, bu durum okul-veli çatışmasına neden olmaktadır. Okuldan aradığını bulamayan veli çocuğunu dersane benzeri alternatif kurumlara göndermektedir. Diğer taraftan, sınav baskısından dolayı, gerek okulların bulunduğu bölgenin özelliği gerekse çeşitli baskılarla okulların nitelikleri arasındaki fark da açılmaktadır. Bu ise belli öğrencilerin iyi okullara, diğerlerinin de daha vasat okullara yerleştirilmesini beraberinde getirmektedir. Böylece fırsat eşitliğini sağlamak yerine insanları puan aralıklarına istifleyen bir eşitsizlik giderek artmaktadır.

Bütün bu sorunlara çözüm bulmak için önümüzde bir fırsat bulunmaktadır. Uzun yıllardır çeşitli vesilelerle hep gündemimizde olan sınav sistemi, TEOG'un kaldırılmasıyla bir defa daha tartışılmaktadır. Bu durumu iyi değerlendirmeli, paydaşlarla istişare ederek geleceğimiz için yerinde ve isabetli politikalar oluşturarak, uzun vadede verim alabileceğimiz bir sistem kurmalıyız.

TEOG dolayısıyla tartışılan hususlara ilişkin şunu söylemek gerekir ki, ortaöğretime geçiş öteden beri sancılı olmakta, çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Dahası, 2000'li yıllardan günümüze ortaöğretime geçiş sisteminde açık bir istikrarsızlığın olduğu görülmektedir. 2000'li yılların başlarında LGS uygulanmaktaydı. LGS, öğrencileri okul dışı kaynaklara ve özel derslere yönlendirmesi, aile bütçesine ek külfet getirmesi ve okulu önemsizleştirmesi, öğrenciler üzerinde ciddi bir sınav kaygısı ve stresi oluşturması nedeniyle değiştirilmiş, yerine, bahsedilen sorunları çözeceği iddiasıyla OKS getirilmiştir. OKS de, sınav kaygısı ve stresi azaltma, okul dışı kaynaklara yönelmenin azalması ve okulun daha önemli hale gelmesi, özel dersler ve dersanelere yönelik ilgiyi azaltma ve aileye ek yük getirmeme gibi vadettiği hususları başaramamış ve sözü edilen sorunların daha köklü bir şekilde devam etmesi nedeniyle kaldırılmıştır. İlginç olan, OKS sonrasında uygulanan üç aşamalı SBS ve tek aşamalı SBS de aynı gerekçelerle uygulanmış ve kaldırılmıştır.

Son olarak TEOG da bahsedilen sorunları çözmek üzere uygulamaya konulmuştur. Tek bir sınav yerine birden çok sınav telafisiyle yapıldığı için, TEOG ile birlikte sınavın öğrenciler üzerindeki baskısı azalmıştır. Bu durum, önceki sınavlarla (LGS, OKS, SBS) kıyaslandığında olumlu ve başarılıdır. Ancak, TEOG yerleştirme sistemiyle birlikte bütün liseler sınavla öğrenci aldığı için yerleşme baskısı daha da artmış ve bu durum yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

TEOG'la birlikte bütün liseler sınavla öğrenci aldığı için, her bir lisenin taban puanı oluşmuş, böylece okullar arasında katı bir hiyerarşi ve sınıflama söz konusu olmuştur. Hâlbuki devlet okullarında görev yapan neredeyse bütün öğretmenler eşit niteliklere sahiptir ve bütün okullarda aynı müfredat okutulmaktadır. Buna rağmen, Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu, İmam Hatip ve Anadolu Mesleki ve Teknik lise türleri arasındaki başarı ve kalite farkı maalesef daha da artmış, bu durum, fırsat eşitliği ilkesini derinden zedelemiştir. Bu süreçte, her okul TEOG taban puanına göre toplum tarafından "başarılı" ya da "başarısız" olarak etiketlenmeye başlanmıştır. Okulların çoğunun "başarısız" olarak etiketlenmesi, öğretmenlerin de motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Daha kötüsü, başarı düzeyi düşük öğrencilerin toplu olarak bir yerde eğitim alması, başarısızlığı körükleyen bir faktöre dönüşmüştür. Bundan dolayı, başarı düzeyleri farklı öğrenciler arasında söz konusu olan akran öğrenmesi ve tatlı rekabet maalesef mümkün olmamıştır.

Şu hususu da vurgulamakta fayda var. Bir öğrencinin kendi mahallesi dışında ve mahallesindeki liseden gerçekte hiçbir üstünlüğü olmayan bir liseye gitmesi, gereksiz kaynak israfına yol açmakta ve öğrencileri yaşadıkları muhitten uzaklaştırmaktadır. Aileler ise ek masraflarla karşı karşıya kalmaktadır.

TEOG'la birlikte tüm öğrencilerin puan üstünlüğüne ve tercihe göre merkezi olarak yerleştirilmesi yapıldığından, aileler, çocuklarını "iyi" bir liseye yerleştirebilmek için ellerinden geleni yapmaktadır. Bunun sonucunda, eğitim sistemi sınav başarısına odaklanmakta ve okullar adeta dersane gibi çalışmaya başlamaktadır. Dahası, yerleşen öğrenciler yerleştikleri liselerden memnun olmadığı için nakil yapmaya çalışmaktadır. Örneğin, 2015 yılında TEOG'a giren 1,1 milyon öğrencinin yaklaşık 450 bininin nakil talebinde bulunması, yerleştirme sistemindeki yaygın memnuniyetsizliği açıkça göstermektedir. Bundan da kötüsü, istediği liseye yerleşemeyen öğrenciler, haftalarca nakil yolu gözlemekte ve dönem ortasına kadar daha iyi bir liseye yerleşebilme ümidiyle yaşamaktadır. Nakil hakkı elde edenler ise, okul başladıktan haftalar sonra yeni

okullarına geçiş yapmaktadır. Bu ise, eğitim takviminin normal seyirinde ilerlemesine engel teşkil etmekte, nakil yapan öğrencilerde de uyum sorununa yol açmaktadır.

Her yıl 100 bini aşkın öğrenci, istediği okula yerleşemediği için zorunlu olarak açık öğretim lisesine kaydırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, geçmişte mahallesinde okula rahatlıkla kaydolabilen öğrencilerin öğretmenlerinden yüz yüze ve sınıfta eğitim alma hakları kısıtlanmaktadır.

Bütün öğrencilerin merkezi sınav performanslarına göre liselere yerleştirildikleri TEOG'un pozitif tarafları göz önüne alınarak, yerine daha işlevsel ve bahsettiğimiz sorunları da çözecek bir sistem için bu durum fırsat olarak görülmelidir. Aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi durumunda TEOG yerine makul bir sistem kurulması mümkündür:

Öğrencilerin evlerine en yakın liselere sınavsız yerleştirilmelerine imkân veren bir anlayış benimsenmelidir. Böylece, öğrencilerin üzerindeki sınav baskısı kalkacak ve çoğunluğunun servislerle başka semtlere taşınmasına son verilecektir. Ayrıca, liseler heterojen bir öğrenci kitlesine kavuşacak, liseler arasındaki başarı uçurumu kapanacak ve her liseden başarılı öğrencilerin çıkması mümkün olacaktır. Yani, başarılı, orta düzeyde başarılı ya da başarısız öğrencilerin çoğunluğu evlerine yakın liselere gideceği için, sınavsız liselerde de başarılı öğrencilerin eğitim alması sağlanacak ve böylece başarı açısından daha heterojen sınıflar oluşacaktır. Başarı düzeyleri farklı öğrencilerin bir arada eğitim görmesi ise, sınıf iklimi ve öğretmen motivasyonunu olumlu etkileyecektir.

Bununla birlikte, başarılı öğrencilerin az bir kısmının istedikleri liselere gitmelerine izin verilmelidir. Bu çerçevede, az sayıda lisenin sınavla öğrenci seçmesi sağlanabilir. Örneğin, fen ve sosyal bilimler liseleri ile belli sayıda Anadolu, Anadolu İmam Hatip ve Anadolu Mesleki ve Teknik liseleri sınavla öğrenci almalıdır. Böylece, özellikle maddi durumu elverişli olmayan ama çok başarılı gençlerin daha iyi liselerde eğitim alması mümkün olacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı, yeni bir sistem tasarımı yaparken, eğitim sistemini yakından bilen ve sorunlara vakıf olan öğretmenlerin ve yetkili sendika Eğitim-Bir-Sen başta olmak üzere, eğitimin bütün paydaşlarının fikir ve tecrübelerinden mutlaka faydalanmalıdır. Öğretmenlerin görüş ve önerileri, daha katılımcı bir şekilde eğitim reformlarına yansıtıldığı zaman, reformların daha etkin ve verimli bir şekilde uygulanması mümkün olacaktır. Öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımı, öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumlu etkileyecek ve öğretmenlerin motivasyonunu daha da artıracaktır.

# Standartlaştıran, Tek Tipleştiren, Zarar Veren ve Mutsuzluğa Açılan Kapı: TEOG

Prof. Dr. Mustafa Zülküf ALTAN  
Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Kayseri

## Giriş

Sürekli değişikliklerin yapıldığı, yapılan değişikliklerin sonuçlarının, olumlu-olumsuz, tam olarak değerlendirilmediği eğitim sisteminde liseye geçiş ya da şimdiki adıyla ortaöğretime geçişte 2013-2014 eğitim yılından itibaren TEOG yani Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne geçildi. Geçildiği günden itibaren de olumlu olumsuz birçok tartışmanın merkezinde oldu ve bu tartışmaların böyle de devam edeceği görülüyor. Öğrencilerin, ailelerin, okulların ve öğretmenlerin kısacası eğitimin içinde olan her kesimin sabırsızlıkla bir o kadar da acı ve heyecanla beklediği bu yılın TEOG sonuçları 07.08 tarihinde açıklandı. Bu yazımda kısaca TEOG'un bilinen gerçeklerini paylaştıktan sonra TEOG hakkındaki kendi bakış açımı sizlere sunacağım. Daha önceleri pek çok yazımda dile getirmeye çalıştığım gibi bu görüşlere katılırsınız veya katılmazsınız ama bir öğretmen eğitimcisi olarak ve bu tür ister elemeli-seçmeli, yüksek riskli, isterse sadece standartları belirlemeye yönelik ve genel puanlamanın bir parçası gibi görünen merkezi yapılan değerlendirme sistemleri hakkındaki görüşlerimi bir kez daha spesifik olarak TEOG bağlamında sizlerle paylaşacağım.

Çok sıklıkla değişiklikler yapıldığından, hatta bazen takip etmekte bile zorlandığımızdan, tarihlerde, isimlerde ve/veya içeriklerde hatalarım olursa şimdiden özür dilerim. Bunlar tamamen sehven yapılmıştır, bilinmesini isterim.

## TEOG'un Bilinen Gerçekleri

Öğrenciler, 2010 yılından itibaren liseye/ortaöğretime 8. sınıfta girdikleri tek aşamalı Seviye Belirleme Sınavı ( SBS) sonuçlarına göre yerleşiyordu. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu sistemi üç yıl uygulandıktan sonra değiştirdi ve 2013-2014 eğitim yılından itibaren yeni bir sistem uygulamaya başladı. Bunun da adına Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) dendi.

Hatırlıyorum, sistemi tanıtan zamanın Millî Eğitim Bakanı Sayın Avcı bütün sempatikliğiyle **"Ne yani çocuklar hiç gülmeyecekler mi?" demiş ve bu yeni sistemle çocukların daha mutlu olacağını ve bu sistem sayesinde okuldaki eğitimin ve öğretmenin etkinliğinin artacağını ayrıca dershaneye olan bağımlılığın da azalacağını dile getirmişti.**

Bu yeni sisteme göre Temel Öğretimde 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrenciler 6 dersten soruların yirmişer soruyu cevaplayacaklardır. Ama soruların ağırlıkları farklıdır.

	Toplam soru	Katsayı
Türkçe	20	4
Matematik	20	4
Fen ve Teknoloji	20	4
T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	20	2
Yabancı Dil	20	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	2
Toplam:	120	18

Kasım ayında birinci dönem 6, Nisan ayında ikinci dönem 6 olmak üzere toplam 12 ortak sınavı giriyorlar. Öğrenciler, bu sınavların ağırlıklandırılmış merkezi sınav puanına 6., 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının ortalamaları eklenerek de liselere yerleştiriliyorlar.

Altı temel ders için (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmenin sene içerisinde düzenlediği sınavlardan biri merkezi oluyor. Üç sınavı olan derslerin ikinci sınavı, iki sınavı olan derslerin de birinci sınavı merkezi olarak gerçekleştiriliyor. Buna göre de öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalamasının yüzde 30'u ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış merkezi sınav puanının yüzde 70'inin (35+35) toplamı, yerleştirmeye esas puanı oluşturuyor.

TEOG merkezi sınavları Çarşamba ve Perşembe günleri yapılıyor. Birinci gün Türkçe, matematik ve din kültürü ve ahlak bilgisi sınavları yapılırken; ikinci gün fen ve teknoloji, yabancı dil ve T. C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük sınavları yapılıyor. Öğrenciler sınavlara kendi okullarında giriyor ve o günlerde dersler yapılmıyor. Sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) ve diğer merkezi testlerden farklı olarak yanlışlar doğruları etkilemiyor.

Sınav soruları, sınav öncesinde işlenen konuları kapsarken, geçerli bir mazeret nedeni ile sınava giremeyen öğrencilere mazeret sınavı da yapılmaktadır. Ancak mazeret sınavları her okulda değil Milli Eğitim Müdürlüklerince belirlenen okullarda yapılmaktadır.

Her grup sınav 100 üzerinden puanlandırılmakta ve her soru 5 puan değerindedir. Sınav sonrası iptal edilen soru varsa elbette bu değerler değişebilmektedir. Merkezi ortak sınav puanı 700 üzerinden hesaplanırken, yerleştirmeye esas puan ise 500 üzerinden hesaplanmaktadır.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından gerçekleştirilen uluslararası bilim olimpiyatları ve matematik olimpiyat sınavlarında, ulusal elemelerden geçtikten sonra

ülkemizi temsil etme hakkı kazanmış olan öğrencilere, katıldıkları yılın yılsonu başarı puanlarına belirlenen oranda ek puan verilecektir. Öğrencilerin, TÜBİTAK tarafından gerçekleştirilen uluslararası bilim olimpiyatları ve matematik olimpiyat sınavlarına katıldıkları yıla ait yılsonu başarı puanına, yılsonu başarı puanının alınan

madalyaya göre ayarlanmış oranında ek puan verileceği de 2016-2017 öğretim yılı ortak sınavlar kılavuzunda yayımlanmıştır.

Bakanlık TEOG'da yer almayan ve genelde eleştiri konusu sosyal faaliyetlerin de değerlendirmeye katılması amacıyla başlattığı çalışmada da sona geldiğini ve bu yıl itibarıyla başlatılacak pilot uygulamalarda sosyal, kültürel, sanatsal ve bilimsel her türlü etkinliğe katılan öğrencilere TEOG puanının yanı sıra ek bir puan verileceği öngörülüyor. Sistemin nasıl işleyeceği elbette pilot uygulama sırasında ve sonrasında netleşecektir.

Bu arada Milli Eğitim Bakanlığı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılacak TEOG sistemi kapsamındaki birinci ve ikinci dönem ortak sınavlarda, öğrencilere açık uçlu sorular yönelteceğini açık-



ladı. Bu uygulamayla öğrencilerin yeni müfredat süreci ile uyumlu bir biçimde analitik düşünebilmeleri, olay ve konular arasında ilişki kurabilmeleri ve ifade yeteneklerini güçlendirmelerinin hedeflendiği iddia ediliyor.

Sınavlarda bazı derslerden 2'şer olmak üzere en fazla 6 ila 8 arasında açık uçlu soru olacağı ve öğrenci cevaplarının en az iki puanlayıcı tarafından "kör okuma" yöntemiyle okunup değerlendirileceği belirtiliyor. Puanlayıcıların puanları arasında farklılıklar olduğunda ise öğrencinin cevabı soruyu hazırlayan üst puanlayıcı tarafından değerlendirileceği ayrıca paylaşılan bilgiler arasında yer alıyor. TEOG puanları açıklandığında da öğrencilerle soruların imajları doğru cevaplar ile paylaşılacak.

Ayrıca MEB, öğrencileri TEOG'daki açık uçlu sorulara hazırlamak amacıyla destekleme ve yetiştirme kurslarında sunulan, kazanım kavrama testlerinde açık uçlu soru yöneltecek böylece kazanım kavrama testlerindeki açık uçlu sorularla öğrenciler, TEOG sınavındaki yeni uygulama için "tatbikat" yapmış olacak.

**Tahmin edilebileceği gibi TEOG sınav öncesi, sırası ve sonrasında çok ciddi bir organizasyon gerektiren ve çok büyük rakamların yer aldığı bir sistem. Örneğin son yapılan sınava bir milyon 150 bin civarında öğrenci, yaklaşık bin merkezde ve on altı binin üzerindeki okulda ve doksan binin üzerindeki salonda sınava katıldı. Bu rakamlara yurtdışındaki organizasyonu da katarsak sürecin kapsamı ve boyutu daha da çarpıcı hale geliyor.** Testlerle ilgili detaylı istatistiklere Bakanlığın Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Veri Analizi, İzleme ve Değerlendirme Daire başkanlığından ulaşmak mümkün. Ben burada istatistiki değerlere ve karşılaştırmalara girmeyeceğim.

### TEOG'un Bilinmeyen Gerçekleri ve Düşündükleri

TEOG için her ne kadar "sıralama yapmıyor, sadece okuldaki yazılılardan biri merkezi olarak

gerçekleştiriliyor" deniyorsa da bu sınav sonuçları bireylerin geleceklerini etkiliyor. TEOG'un hem içerik, hem uygulanış hem de sonuçları bakımından diğer merkezi testlerden bir farkı yok aslında. Toplam 12 TEOG sınavının sonucu liselere geçişlerde kullanılan yerleştirme puanının oluşmasında yüzde 70 oranında etkili olduğu için diğer sıralama sınavlarıyla aynı işlevi görüyor aslında. Ayrıca 8. sınıfta girilen PYBS sınavında TEOG puanının direkt kullanılması da seçme ve yerleştirme için kullanıldığını kanıtlamaktadır.

Sınav zordu, avantajlı bölge ve okullardaki öğrencilerin yararlanıydu gibi ve benzeri eleştirileri bertaraf etmek için sınav sorularının zorluk dereceleri göreceli olarak düşük tutulunca da "bol şampiyonlu" sonuçlar elde ediliyor! Binlerce hatta on binlerce öğrencinin benzer en yüksek puanı almasının ne sakıncası olabilir ki? Böyle olunca da yerleştirme puanlarının oluşmasında yüzde 30 etkili olan okul notları ister istemez belirleyici oluyor! Bu arada işin içine kabul edilmese de ancak hemen herkesin bildiği ve/veya konuştuğu birçok devlet/özel okullarının "öğrencilerine tam puan vererek" ciddi farklar yarattıkları gerçeğiyle karşılaşılıyor. Bu da ister istemez sınavda başarılı olan ama okulu adil davrandığı için "not artırımına gitmeyen" okulların öğrencilerini mağdur ediyor!

**Merkezi sınav olması ve yerleştirmeye katkı vermesi nedeniyle TEOG, sadece öğrencileri değil aynı zamanda öğretmenleri ve de okulları bir bakıma değerlendirmekte ve sıralamaktadır. Bu haliyle de okullardaki müfredat adeta TEOG'un kendisi olmaktadır.** Kaldı ki okullardaki öğretmenler de kendi sınıflarında yaptıkları sınavları ya Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün sitesinde yayımladığı TEOG hazırlık örnek sınavlarının aynısını ya da bunlara benzer olanlarını kendileri hazırlayarak yapmaktadırlar! Yani **TEOG=müfredat=eğitimin amacı!** TEOG tanıtılırken iddia edilen "dershanelere ihtiyacın kalamayacağı" iddiası maalesef çürümüş her sınıf, her okul gerçek manada birer dershaneye dönüşmüştür. Sınıflar artık birer test çözüm merkezleridir!



Oluşturulduğu ve/veya oluşturulması düşünülen standartlar alan bilgisinin öneminden ziyade becerilerin sergilenmesine yöneliktir! Bu yüzden de eğitimin amacını asla yerine getirmemektedir. Sözde standartlar da dolayısıyla öğretmenlere neleri öğretmeleri gerektiğini dikte ettirmektedir!

Yine “çocuklar daha mutlu olacak” iddiası da maalesef gerçekleşmemiştir. Zaten doğası gereği gerçekleşme şansı da yoktu! TEOG hem çocuklar, hem aileler, hem öğretmenler, hem okul idarecileri hem de il/ilçe Millî eğitim Müdürlükleri nezdinde büyük streslere ve mutsuzluğa sebep olmuştur, olmaya da devam etmektedir. Aileler, çocuklarını daha yüksek puanlar almaları konusunda sıkıştırıp strese sokarken, okul idarecileri öğretmenleri, il/ilçe müdürlükleri de okul idarecilerini daha yüksek ortalama yapmaları konusunda sıkıştırıp strese sokmaktadır. Bu durum da iddia edildiği gibi mutluluk değil tam aksine mutsuzluğa sebep olmakta ve mutsuzlar ordusu oluşturmaktadır.

8. sınıflarda neler olup bittiğini bilen veya merak eden ya da bildiklerini direkt olarak beyan eden var mı acaba? Sekizinci sınıflarda TEOG’da yer almayan alan dersleri birçok okulda askıya alınmakta yerlerine TEOG’a hazırlık yapılmaktadır. Bazı özel okullar yedinci sınıfa kadar eğitim verdikleri ancak başarı düzeyi düşük ve okul ortalamasını düşüren çocukları 8. sınıflara kayıt yaptırmadıkları duyuları ayyuka çıkmış durumda! Sekizinci sınıfa gelmiş başarılı devlet okulu öğrencilerini sırf okul ortalamaları yükselsin diye okullarına transfer eden özel okullar mevcut! Okul ortalaması 90, TEOG ortalaması 50-60 olanlar var! Bu tür durumda acaba ülke genelinde kaç öğrenci var? Yetkililer bu konuda acaba bir değerlendirme, araştırma ve/veya soruşturma yapmış mıdır?

TEOG neticesinde okullara birbirine yakın puan alanlar bir araya getiriliyor. Bu hayatın geri kalanı için ciddi tehlikedir. Puanlama sistemi gereği çocuklar ciddi şekilde sınıflara ayrılarak ileride kapanması zor sosyolojik ve/veya psikolojik tahribatlara sebep olunmaktadır.

Bu makaleyi yazarken 30 Temmuz 2017 tarihinde Kanal D’de “çocuklar duymasın” adlı dizinin de konusu ne tesadüftür ki TEOG’du! Bazı replikler aynen şöyleydi: “Başarı kolay gelmiyor, senelerdir hiç tatil yapmadık, hafta sonları bile!” “Benim çocuğum ayakkabılarını bağlarken bile 3 soru çözebiliyor!” “TEOG annesi/babası olarak biz hiçiz!” “Ailelerin bazıları soruları önce kendileri sonra çocukları çözüyor”, “kendisi soruyu çözemeyen ailelerin çocukları nasıl çözsün soruları?” “3 yıldır matematik dersi alan anne biliyorum”

TEOG sınavları medyada yer aldığı kadarıyla öğretmenler tarafından hazırlanmakta ve akademisyenler tarafından kontrol edilmektedir. Daha önce de bir yerlerde yazdığım gibi ülkemizde hemen her alanda ve düzeyde yapılan bu kadar merkezî sınav olmasına rağmen bu sınavlara soru hazırlayan ve soru hazırladığı alanda test hazırlama eğitimi almış, yüksek lisans ve/veya doktora yapmış akademisyen sayısı maalesef belki de bir elin parmaklarından daha azdır. Durum akademisyenler için böyleyse öğretmenlerden test sorusu hazırlamalarının istenmesini takdirlerinize bırakıyorum! Sorular nasıl ve kimler tarafından hazırlanıyor? Bu insanlar kimdir? Eğitimleri nelerdir? gibi sorular cevap bekleyen ciddi sorulardır!

**Yine iddia edildiği gibi TEOG asla eleştirel düşündürmemekte ve muhakeme yaptırılmamaktadır.** Doğası gereği bu testlerde “düşük seviyeli düşünme becerilerinin yani (hatırlama, anlama) sergilenmesi istenir! Bu tür testlerde okulların bazı bilgi ve becerileri bireylere öğretmiş olması, bireylerin de bu bilgi ve becerilere sahip olup olmadığı aranır. Test edilerek de bu bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıkları tespit edilmeye çalışılır. Bu tür testlerin temelini de sayısal/sözel zekâ ağırlıklı (IQ) anlayışı oluşturmaktadır. Bu sistemler, bilgiyi ve ortaya çıkan ürünü değerlendiren ve kâğıt-kalemle yapılan değerlendirmelerdir. Norm referanslıdır. Bu özellikleriyle de bireysel farklılıkları göz ardı etmekte, herkesi tek bir beden elbise giymeye zorlamakta ve dolayısıyla da tek bir tür insan yetişmesine sebep olmaktadır.

Bu tür testler müfredatı ki burada sadece altı alan, bilgi ve gerçeklerden oluşan bir yapı ve bu yapının öğretmenler tarafından öğrencilere aktarılması, aktarılanların da öğrenciler tarafından ne kadar hatırlandığını ölçmek amacıyla yapılır. TEOG'da bir yerine maalesef birçok kesim (çocuklar, öğretmenler, okullar, il ve ilçeler ve bölgeler) değerlendirilmekte ve adeta birbirleriyle yarıştırmaktadır!

Soruların hazırlanma süreci, kimler tarafından ve nasıl hazırlandığı ayrıca hatalı sorulara yönelik endişeler her yıl güncelliğini arttırarak korumaktadır.

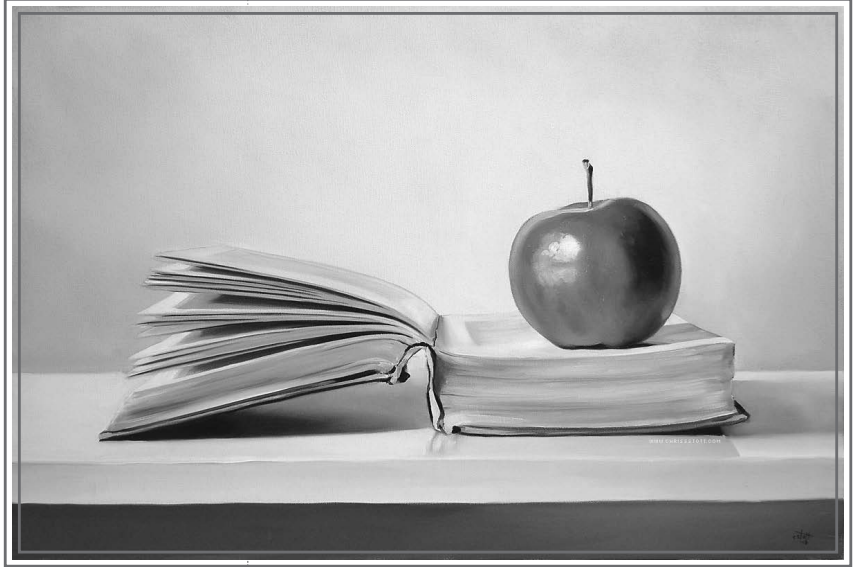
TEOG bir yandan çocuklara üniforma giydirip tek tipleştirirken bir yandan da telafisi mümkün olmayan toplumsal kırılmalara sebep olmaktadır. İlk sınavda belli bir basamağın altında puan alan bir çocuğun hayatı boyunca bu tür testlerden ilk beş yüz içine girmiş bir arkadaşına yetişme ve/veya onu geçme şansı bulunmayacaktır (özel durumlar elbette olacaktır ancak istisnalar kaideyi bozmaz!). Çünkü TEOG benzeri bütün testler sayısal/sözel zekâları gelişmiş olanlara veya sürekli alıştırma ile kendilerini adeta birer test çözücü robot haline dönüştürenlere avantaj sağlamaktadır!

TEOG gibi sözde standart testleri savunanlar, en geçerli ve objektif değerlendirme yönteminin bu testler olduğunu iddia ederler. Ancak **bu testler bilgiyi kullanma, yorumlama, değerlendirme, analiz etme, sentezleme ve sonucunda yaratma ki bunlara yüksek seviyeli düşünme becerileri denir, gibi hayata dair unsurların öğrenilmesine de, kullanılmasına da izin vermez.**

Hem sınıf içi hem de merkezî yapılan standart değerlendirmelerde sürekli olarak bilgi ve kavrama becerileri, yani düşük seviyeli düşünme be-

cerileri kullanıldığından, bireylerin eğitimleri sürsünce öğrendiklerini hayata geçirememelerine, bunlardan yararlanamamalarına ve gelişimlerini tamamlayamamalarına sebep olmaktadır. Üniversite ve sonrasında yaşanan sorunların temelini de bu dayatılan sayısal/sözel tabanlı ve test odaklı eğitim sistemi oluşturmaktadır.

Temelleri, davranışçı bilime dayanan ve 1860 yılında Alfred Binet'in ortaya çıkardığı daha sonra ABD'de geliştirilen ve yayılan IQ'nun da temelini oluşturan sayısal ve sözel zekâların kullanımını gerektiren TEOG benzeri geleneksel yöntemler 19. yüzyıldan beri eğitimin merkezindedir ve hükümlerliliği bütün eksikliğine ve çarpıklığına rağmen maalesef ısrarla devam etmekte ve ettirilmektedir! **Bu tür testlerin ABD'deki ilk kullanım amacı ise tamamen ırk ayrımına yöneliktir! Beyazların zencilerden farklı ve üstün olduklarını tespit edip onları belli işlerden, okullardan uzak**



tutmayı planlamaktaydı. Bu tür testler hem Birinci hem de İkinci Dünya Savaşı yıllarında askeriye alınacak ve psikolojik durumları uygun olmayanları tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Daha sonraları ise günümüze kadar gelen testlerin kaynağı olan SAT'a (Scholastic Aptitude Test) daha sonra da (Scolastic Assessment Test) (Skolastik Zekâ/Değerlendirme Testi)'ne dönüşmüştür. Yani bizim üniversite

**giriş sınavının ABD’de ki muadili! Öyle ki zamanın başbakanı Çiller “üniversite sınavlarını tıpkı ABD’de ki gibi SAT’la yapacağız bile demişti! Oysa bu sınavlar anlayış ve içerik olarak zaten bir şekilde birbirlerine benzemektedir.**

### TEOG ve Açık Uçlu Sorular

Merkezi yapılan sözde standart sınavlara “açık uçlu” soruların yerleştirileceği uzun zamandan beridir manşetlerdeydi. Kamuoyunun bu merakı Ocak ayında ÖSYM tarafından yapılan açıklama ile giderildi! Yıllardır konuşulan ‘açık uçlu’ sorular, bu yıl LYS’de üniversite adaylarının karşısına çıktı! Şimdi aynı göz boyama açık uçlu soru türleri TEOG’da da kullanılacak.

Daha önce açık uçlu sorular hakkında yazdığım yazımda detaylarıyla bu konuyu irdelemiştim. Burada da kısmen de olsa açık uçlu soru konusundaki görüşlerimi paylaşmak isterim. Öncelikle bilinmesi gereken husus, geleneksel kâğıt/kalem gerektiren değerlendirmelerin önemli bir parçası olan açık uçlu sorular zaten her zaman, Aristoteles’ten beri vardı! Yani Amerika yeniden keşfedilmiyor! Burada vurgulanmak istenen, merkezî olarak yapılacak sınavlarda açık uçlu soruların değerlendirme yöntemi olarak kullanılacağı gerçeğidir!

LYS’de sorulan ve paylaşılan örnekler ve arkasında yatan felsefeye bakılırsa açık uçlu sorular yine eskiden olduğu gibi yani seçenekli sorularda olduğu gibi sadece bilgiyi, hatırlamayı ve aktarmayı değerlendirmektedir. **Tek fark, istenen kısa sayıyı veya kelimeyi yazacak ve kodlayacak olmasıdır. Bununla açık uçlu soru felsefesinin hiç anlaşılmadığı ve tıpkı seçenekli sınavlarda olduğu gibi düşük seviyeli düşünme becerilerin sergilenmesi istendiği çok net olarak görülmektedir.** Tek fark yukarıda değindiğim gibi yaz ve kodla! Düşük seviyeli düşünme becerilerinin sergilenmesi ve değerlendirilmesi yapılacaksa buna ne gerek vardır? Atılan taş ürkütülen kurbağaya değer mi? Açık uçlu soruların mutlaka yüksek seviyeli düşünme becerilerinin sergilenmesine olanak vermesi sağlanmalıdır! Mevcut sistem ve LYS için getirilen yeni ekleme böyle bir uygu-

lamanın çok ama çok uzağındadır. TEOG için de benzer bir uygulama olacaksa durum gerçekten hiç iç açıcı değil.

LYS için verilen örnek soruların hemen hepsinde soru nedir ile bitmektedir. Bu da tipik anlama/hatırlama gerektiren düşük seviyeli düşünme becerisinin sergilenmesini gerektirmektedir! Nedir sorusu insanı nereye götürebilir ki? Gerçek açık uçlu sorular, bireylerin yüksek düşünme becerilerini sergilemelerini gerektiren, bilgiyi hatırlama ve aktarmaktan ziyade onunla başka boyutlara geçmeyi planlar ve genellikle de tek bir cevaba takılmak yerine bireylerin farklılıklarını sergilemeye müsaade eder. Bu durumda bireyleri tek tipleştirmekten kurtarır. Bu tür soruların genelde tek bir doğru cevabı da olmaz. Bireyin, öğrenimi sırasındaki kazanımları ve kazanırken yaşadığı süreçlerde elde ettikleriyle farklı yollardan, açılardan ve kaynaklardan bir neticeye ulaşarak değerlendirmeye ikna etme çabası söz konusudur.

**Maalesef okullarımızda öğretmenlerin hazırladığı açık uçlu soruların çok ama çok azı bireylerin farklılıklarını ortaya çıkarabilecek yüksek düşünme becerilerini sergilemeye müsaade ediyor!** Bu az kullanımın da en büyük nedeni merkezi testler ve sayısal/sözel zekâ tabanlı test odaklı eğitim sistemidir. Ayrıca mevcut öğretmen sistemi yüksek seviyeli düşünme becerilerinin uygulandığı veya öğretildiği bir sistem değildir. Ne hâlihazırda görev yapan sekiz yüz altmış bin öğretmen böyle bir eğitim almıştır ne de gelecek yeni öğretmenler böyle bir eğitim almaktadır!

Burada dikkat çekilmesi gereken bir başka husus da velev ki sorular bir şekilde soruldu diyelim, bu soruları plana göre iki ayrı öğretmen değerlendirecek ve puanlar arasında farklılık varsa soruyu hazırlayan uzaman görüşüne başvurulacağı planlanıyor. Peki değerlendirme kriterleri neler olacak? Bu kriterleri kimler, nasıl belirleyecek? IELTS (International English Language Testing System/Uluslararası İngiliz Dili Test Sistemi) gibi uluslararası bazı sınavlar çok uzun yıllardan beri yapılmakta ve oturmuş kriterleri vardır. Yüksek seviyeli düşün-

me becerilerinin değerlendirilmesi başlı başına bir uzmanlık gerektirir. Bu tür değerlendirmeler uzmanlar tarafından yapıldığı gibi anahtar kelime ve kriterleri belirlenmiş formatlar işlenmiş yazılım programları tarafından da yapılabilmektedir!

**Bir buçuk milyona yakın öğrencinin katılacağı bir sistemde yüksek seviyeli düşünme becerilerinin değerlendirilmesi eğitimi almamış, özümsememiş, kendisi bir şekilde kullanmamış öğretmenlerin veya görevlendirilecek kişilerin değerlendirme yapması olsa olsa bize özgü bir durum olur!** Yazılım sistemleri tarafından değerlendirme yapılması durumunda da kriterleri belirleyecek ve nelerin değerlendirilip nelerin değerlendirilmeyeceğine karar verecek olanın da yine insan olacağı unutulmamalıdır!

#### **TEOG ve Benzeri Testlere Hayır!**

Geleneksel yani düşük seviyeli düşünme becerilerinin irdelendiği yöntemlerde sürekli var olan sayısal/sözel zekâ tabanlı değerlendirme yöntemlerinin sadece bu zekâları daha gelişmiş bireylerle avantaj sağladığı ve insanların neredeyse doğumdan ölüme kadar benzer zekâları içeren sınavlara tabi tutuldukları, dolayısıyla birbirine benzeyen insanlardan oluşan toplumlar inşa edilmektedir.

Sol beyin odaklı, sayısal/sözel zekâ tabanlı hem enformel, okullarda öğretmenlerin yaptığı, hem de formel merkezi yapılan sözde standart testlerin (TEOG, KPSS, ALES vs.) insanları nasıl tek tipleştirdiği, bireysel farklılıkları, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı körelttiği ve zamanla yok ettiği ortadayken eğitim sistemini bu testlere giderek bağımlı hale getirmenin nedenini anlamak mümkün değildir!

Eğitim sisteminin daha serbest, bireysel farklılıkları daha çok ve daha rahat ortaya çıkaran ve bireylerin kendilerini gerçekleştirme olanaklarını daha sıklıkla buldukları ülkelerde veya standart merkezî yapılan testlerin kullanılmadığı ülkelerde, bireylerin girişimci ruhları çok fazla tahrip olmuyor. Bu yüzden de daha fazla girişimci, yenilikçi ve yaratıcı bireyler ortaya çıkabiliyor.

**Daha önce de yazdığım gibi Einstein, Edison, Picasso, Leonardo Da Vinci, Mimar Sinan, Beethoven, Messi, Steve Jobs, Neymar, El-Bîrûnî, Bolt, İbn-i Sînâ ve daha binlercesi ne böyle testlerden ne de bu testlerin neticesinde oluşturulan okullarda eğitim görmediler! Neden bu tür âlimler, sanatçılar, sporcular, bilim adamları vs. çıkmıyor? Cevabı çok açık değil mi sizce?**

Eğitim sistemini; merkezî, sözde standart, sayısal/sözel zekâ tabanlı ve sol beyin odaklı yapmak yerine sistem dışına attığımız insanların da barınabileceği ve beslenebileceği bir sisteme (**bireysel farklılıklar odaklı ve performans tabanlı değerlendirmeler**) dönüştürebilsek, bireylerin kendi gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardım etmiş oluruz. Böyle sistem, eğitimin asıl vazifesi olan “iyi vatandaşlar” yetiştirilmesine neden olur, insanların kendi potansiyellerini ortaya çıkarır ve mutlu bir toplum yaratılmasına vesile olur.

Böylesi bir anlayış da pek çok sayıda yaratıcı müzisyen, sanatçı, yazar, şair, mimar, sporcu; pek çok sayıda sorun çözebilen alternatif düşünebilen, kültürel farklılıklara dolayısı ile bu konulara duyarlı sosyal uzmanlar, politikacılar, valiler, büyükelçiler, hâkimler, savcılar ve iş adamları yani girişimci ruha sahip bireyler yetiştirebilir ve ortaya çıkmalarına imkân verebilir

**Geleneksel değerlendirme uygulamalarından yüksek seviyeli düşünme becerilerinin sergilenebileceği alternatif değerlendirme sistemlerine geçiş önemli bir kuramsal değişim ve gerçek bir paradigma değişimi gerektirmektedir.** Bu, hiç de kolay bir süreç değildir ve değişim zaman alır. Değişimin, özellikle de eğitim alanında, ülkemizde sıklıkla gördüğümüz şekliyle yani değişim aşkına değişim şeklinde asla başarıya ulaşma şansı yoktur. Sınav sisteminin değişmesi, adının değişmesi, eğitim sisteminin değişmesi, okul türünün değişmesi gibi şekilsel değişiklikler maalesef değişim aşkına yapılmış değişime örneklerdir. Eğer gerçek manada değişim yapılmış olsaydı son on yılda on üç, on dört kez millî eğitim

sisteminde değişiklik yapılır ve hâlâ pek çok konuda sıkıntılar devam eder miydi? Unutulmalıdır ki gerçek değişim için gerekli üç temel öge: inançların, değerlerin ve tutumların değişmesidir. Bunlarda meydana gelmeyen değişikliklerin amaçlanan hedeflere ulaşması mümkün değildir. Maalesef eğitim alanında genelde yukarıdan aşağıya doğru yapılan pek çok değişimin başarısız olmasının temel nedeni de burada yatmaktadır.

**Bütün çocuklar doğuştan doğal olarak meraklı, hızlı öğrenen, risk almaktan korkmayan, hayal kurmaya hevesli ve öğrenmeye açtırlar. Okula başladıktan sonra daha temkinli ve daha az yaratıcı olmaya başlıyorlar. Çünkü okul TEOG ve benzeri testlerle kendilerinden belirli ve limitleri olan şeyleri yine belli limitler içinde riske girmeden cevaplamalarını istiyor. Öğretmenler, müfredat, arkadaşlar, materyaller, sınavlar ve aileler hep birlikte el ele vererek çocuğun bütün girişimci ruhunu, hayal gücünü ve yaratıcılığını köreltiyor, hatta yok ediyoruz! Sonra da ardı arkası kesilmeyen çözülemeyen sorunlar! Cevap çok açık değil mi?**

Bireysel farklılıklar; insanları birbirinden farklı kılan, bazıları doğuştan bizimle beraber olan, bazıları ise zamanla değişik faktörler neticesinde şekillenen ve zamanla değişime uğrayabilecek ve geliştirilebilecek, bizi biz yapan ve içimizdeki bizi ortaya çıkarmamıza yardım eden gerçeklerdir. Bireysel farklılıkların değer görmediği, devletin bu farklılıkların ortaya çıkmasına imkân verecek olanakları sunmadığı bir ortamda yetişen ve girişimci ruha sahip olmayan ve böyle bir düşünceyle hareket edebilme yeteneği olmayan birinin risk olarak ve yaratıcı düşünerek girişimci davranmasını, yenilik ve değişim sağlamasını, sorunları çözebilmesini düşünebilir veya bekleyebilir miyiz? TEOG benzeri testler asla bu farklılıkları ortaya çıkarmaya yardım etmeyecektir.

Hayattan rengi alın, geri neyi kalır ki? Çözüm: Bireysel Farklılıkların dikkate alındığı, performans tabanlı alternatif değerlendirme sistemlerinin eğitimde gerçek anlamda yer almasıdır. Her

çocuk uçabilir yeter ki onların kanatlarını kırma- yıp uçmalarına, hayatın kendilerine sunduklarını yaşamalarına müsaade edilsin. Üniforma giydirelmeden, giydirilmeye zorlanmadan, tek tipleştirilmeden!

### Son sözler

Ülkemizde gerçekleştirilmesi düşünülen ve/veya gerçekleştirilen birçok çalışmanın, reformun, değişimin ve yeniliğin izlerini ABD’de başlayan süreçlerde görebilmekteyiz. ABD’de başlayan çabaların 5-10 yıl içinde ülkemizde gerçekleştirilmeye çalışılması ilginç bir o kadar da düşündürücüdür. Örneğin son yıllarda ülkemizde gerçekleştirilmeye çalışılan hemen her reform, yenilik ve değişim çabası ve süreci 2000’li yılların başında pek çok diğer ülkede gerçekleşti. Yani biz 10-15 yıl geriden gidiyoruz. TEOG gibi ortak alan testleri de bunlardan birisidir! Benzeri uygulama ABD’de 2000’li yılların başında konuşulmaya başlandı 2009-2010 yılından itibaren de pek çok eyalette kullanılıyor pek çok eleştiriye ve olumsuzluğa ve eğitime ciddi katkılar sağlamamasına rağmen! Yine tıpkı bizde olduğu gibi destekleyen çıkar grupları hep aynı!

**TEOG ve benzeri testler asla öğrencinin potansiyelini ve eğitimin kazandırdıklarını ve/veya kazandırmaya çalıştıklarını ortaya çıkarmaz.** Bu yüzden de eğitime ayrılan zaman ve aktarılan kaynaklar testler uğruna heba edilmektedir. Tek amaç TEOG ve benzeri testlerden alınacak puanlar ise öğrencileri senelerce sınıflarda tutmanın amacı nedir? Bu yüzden ki okullar boşa çıkmakta, hazırlanan müfredat boşa hazırlanmaktadır. Çünkü testin kendisi ve içeriği her şeyin önüne geçmektedir.

**21. yüzyıl ve gelecek, TEOG ve benzeri testlerde başarılı olan, daha iyi test çözen, tek yönlü düşünen ve hareket eden, yani tek tip yetişen nesillerden ziyade daha yaratıcı, daha yenilikçi düşünebilen, çağın ve geleceğin sorunlarına çözüm bulabilecek bırakın kutu dışında düşünmeyi kutuyu bile düşünmeden hareket edebilecek bireylere ihtiyaç duymaktadır.** Bunun da yolu bireysel farklılıkları dikkate

alan, performans tabanlı değerlendirmeler odaklı öğretim anlayışının eğitimde yerini alması ve kullanılmasından yani girişimci öğretim ve girişimci öğretmenlerden geçmektedir.

**Sistem; Serçedeslerin, Mercedes olmak için her türlü yola başvurmasına sebep olmakta ve mutsuz, hoşnutsuz ve daha önemlisi ahlaki çöküntü içinde olan bireyler yetiştirmektedir. Bu çöküntü neticesinde de ahlaki zekâsı gelişmiş ve bu yüzden yanlış doğrudan, iyiyi kötüden ayırt edemeyen ve içinde yaşadığı toplumu kötülüklerle sürükleyen ancak sayısal-sözel zekâsı gelişmiş ve sırf bu yüzden TEOG, LYS, ALES, KPSS gibi birbirinin aynı testlerde başarılı olup iş, hatta makam-mevki sahibi olan binlerce sözde başarılı insan bulunmaktadır! Neyin başarısı? 15 Temmuz'da bu çöküntünün sonuçlarını en acı biçimde yaşadık.**

Bu bakımdan, hangi meslekten olursa olsun yetiştirdiğimiz bireylerin çok büyük bir bölümü maalesef sıra dışı düşünüp hareket etmekten yoksun, sol beyin idealistleri yani test çözücülerdir! Son yıllarda ülkemizde yaşanan sıkıntıların nedenleri de burada aranmalıdır. Bir an önce durumun öngörülememesi ve paradigma değişimine gidilememesi zaten çok geç kalınmış sosyal sorunların tam bir çıkmaz sokağa itilmesine ve yeni Türkiye vizyonunun ölü doğmasına sebep olacaktır.

Alternatif değerlendirme yöntemleri, standart testlerin aksine bireyi kendi grubunda ve sınıfında bulunan öğrencilerin dışında kalan daha büyük gruplarla asla kıyaslamaz. Ürettiği notun tek başına hiçbir anlamı olmayan standart testlerin aksine, alternatif değerlendirmelerden elde edilen bilgilerin anlaşılması ve yorumlanması hem daha kolay hem de daha anlamlıdır. Geleneksel

yöntemlerde sürekli var olan sayısal-sözel zekâ tabanlı değerlendirme yöntemlerinin sadece bu zekâları daha gelişmiş bireylere avantaj sağladığı ve insanların neredeyse doğumdan ölüme kadar benzer zekâları içeren sınavlara tabi tutuldukları, dolayısıyla birbirine benzeyen insanlardan oluşan toplumlar inşa edildiği göz önüne alındığında alternatif değerlendirme sistemleri sayesinde daha fazla ve daha gerçekçi eşitlik sağlanacağı açıktır. Böyle bir sistem TEOG, ALES, LYS hatta PISA gibi benzer tek tipleştiren testlerin de pabucunu da dama atacaktır.



Eğitim, tercih edilen, arzulanan bir geleceği yaratmaya yardım eden en önemli unsur ve güçtür. Bu güç de hayali kurulan rüyayı gerçekleştirebilecek daha iyi jenerasyonlar yetiştirmek zorundadır. Bu jenerasyonları da TEOG ile veya TEOG'da alınan yüksek puanlarla yetiştirmek imkânsızdır. Eğitimin görevi vatandaşları hem hizmet verdiği toplumun sunduğu olası potansiyellerden, imkânlardan ve fırsatlardan yararlanmaya hazırlamak hem de çıkabilecek olası tehlikelere, tehditlere ve tuzaklara karşı da durabilmek ve bunlara karşı gelebilme bilgi ve cesaretine sahip olmaya hazırlamak olmalıdır. Eğitimde ana hedef, bireyleri gelecekte doğru, sağlıklı ve erdemli kararlar verebilecek ve bu sorumluluk içinde insan hak ve özgürlüklerine saygılı, erdemli, vicdanlı ve merhametli

birer birey olarak yetiştirmek olmalıdır. TEOG ve benzeri Merkezi yapılan testler bu nitelikleri asla değerlendiremez, değerlendiremeyeceği için de anlamsızdır.

Her ne kadar bütün dünyada eleştirildiği için değerlendirme sistemine eklenmesi düşünülen sosyal, sanatsal ve bilimsel faaliyetler, değerlendirme sisteminin merkezi yapılan testler üzerinden gerçekleştirildiği gerçeğini ve bilinçaltında yaşattıklarını asla örtbas edemeyecektir. Kaldı ki bu yeni eklemelerin nasıl işleyeceği ve bu konuda yapılabilecek veya olası hilelerin önüne nasıl geçileceği de başlı başına bir muammadır.

Ayrıca hemen her konuda çok alıştığımız bu pilot uygulamaların da denenen sistemin ölü doğmasına sebep olan başlıca unsur olduğunu düşünmekteyim. Pek çok uygulamada görüleceği gibi pilot uygulamalar genelde işleri ya uzatmakta, ya çıkmaza sokmakta ya da sonucu anlamsızlaştırmaktadır.

**Çocuğu sadece akademik olarak-ki bunu da sadece merkezi yapılan standart testlerle ilişkilendirerek- başarılı veya mutlu yapmak, çocuğun hayatta mutlu veya başarılı olacağının asla bir garantisi değildir,** olunmayacağı çok açık bir şekilde toplum olarak yaşadıklarımızdan görünmüyor mu? **Maalesef şu ana kadar ülkemizde sürdürüle gelen eğitim politikaları çocuklara zarar vermiştir ve vermeye devam etmektedir. Bunun neticesinde de toplum zarar görmektedir. Merkezi ve sürekli olarak benzer becerileri kapsayan TEOG benzeri sözde standart testler yoluyla gerçekleştirilen çocuklar arasındaki yarışma ve sonuçlarının etiketlenilmesi, büyük çoğunluk için bir tür başarısızlık duygusu yaratmaktadır.** Bireylerin sürekli olarak benzer



zekâ ve becerilerinin merkezî yapılan testlerle değerlendirilmesi ve bireylerin giderek artan oranda daha yüksek puanlar almak istemeleri, öğretmenleri ve okulları dolayısıyla eğitimin asıl amacını devre dışı bırakmış ve yerlerini sadece test çözme-yi öğreten dershanelere, etüt merkezlerine veya benzeri hizmeti veren okullara bırakmıştır. **Sonuç olarak da hem başarılı diye addedilenlerin birbirine benzeyen bireylerden oluşan mutlu gibi görünen ama içten içe mutsuz olanlarla, sistem dışına itilen mutsuzlardan oluşan bir huzursuz ve mutsuz toplum ortaya çıkmıştır. Zararlı stres ve endişe öğretmenlerin, ailelerin ve en önemlisi gençlerin üzerine bir kâbus gibi çökmüş ve çökmeye de devam etmektedir. Bu da genel olarak toplumun mutsuzluğuna sebep olmaktadır.**

Bu zararlı uygulamalardan bir an önce vazgeçilmelidir. Bu uygulamalardan vazgeçilmez ve eğer aynen devam edilirse, çocukların ruhsal sağlığı, gelecek fırsatları ve daha önemlisi toplumun yaşam niteliği konusunda korkunç sonuçları olacaktır. **Ülkemizde yaşanan ve giderek artan oranda görmeye başladığımız toplumsal olayların arkasında testlere ve so-**

**nuçlarına endeksli çarpık eğitim anlayışının ortaya çıkardığı bu mutsuzluğun yattığını maalesef görememekteyiz. TEOG da bu mutsuzluk sürecine açılan ilk kapıdır.**

**Bu yazı 16.08. 2017 tarihinde bitirilmiş ve yayım için editöre gönderilmişti. Bütün beklenti her zaman olduğu gibi Eylül başında yayımlanmasıydı. Sayın cumhurbaşkanınının 15 Eylül tarihindeki TV söyleşisinde TEOG'un kaldırılması konusunda yaptığı açıklama, doğrusunu söylemek gerekirse, beni hem sevindirdi**

hem de üzdü. Sevindirdi çünkü yıllardır TEOG benzeri merkezi sınavların yanlışlıklarını, zararlarını ve ülkeyi nasıl bir tek tipleşmeye ve köleleştirmeye sürüklediğini yazan, çoğu zaman da yalnız kalan biri olarak haklılığım tes-cillenmiş oluyordu. Bu makale de aslında bu-nun en güzel kanıtı oluyordu! Yıllar içinde bu görüşlerimi içeren mektup ve dosyaları sayın cumhurbaşkanı dâhil birçok yetkiliye ulaştır-maya çalışmış biri olarak maalesef bu güne kadar bir iletişim kanalı kuramamıştım. Üzül-düm çünkü keşke bu yazı bir hafta önce zama-nında yayımlansaydı ve kaldırılma kararı ya-yından sonra yapılsaydı. Çünkü yazının içeriği tam da sayın cumhurbaşkanının dile getirdiği şikâyetleri hatta daha fazla detayı içeriyor.

TEOG'un kaldırılması çok ama çok gerekli ve yerinde bir karardır ancak yerine nasıl bir sistemin getirileceği de bir o kadar önemlidir. TEOG'u milletin başına musallat eden zihniyet, üst makamların isteği üzerine bu sistemi bir gecede kaldırması sonucu yerine gerçekten işlevsel ve bireyleri dolayısıyla toplumu mut-lu edecek bir sistemi getirebilecek mi? Yeni oluşturulacak sistemi mevcut öğretmenler ve eğitim camiası layıkıyla uygulayabilecek mi? Yeni sistemi oluşturacakların, karar vericilerin eğitime bakışları nedir?

TEOG'un tek başına kaldırılması elbette ye-terli olmayacaktır. Benzeri tek tipleştiren, sa-yısal sözel zekâ tabanlı sol beyin odaklı diğer merkezi sınavlarından yarından tezi yok iptal edilmesi ve yerlerine gerçekten bireysel fark-lılıkları göz önüne alan, besleyen ve değerli kılan bir sistem ve bu sisteme hizmet veren al-ternatif değerlendirme yöntemlerinin eğitim sistemin ve değerlendirmelerin merkezine ko-nulması gerekmektedir.

Umulur ki gerçekten liyakatli, ehliyetli ve bu işe uzun yıllarını vermiş insanların yeni sistem oluşturulurken görüşlerine başvurulsun ve bu tür insanlardan yararlanılsın. Yoksa kifayetsiz

muhterislerin “yaptım, oldu”su ile bir yere va-rılması imkânsızdır. Bekleyip göreceğiz.

**Not:** okumayı kolaylaştırmak ve her kesim-den insanın okuyabilmesi adına bilinçli olarak daha önceki yazılarımdan yapılan alıntılar için yazı içinde standart referans gösterme yönte-mi kullanılmayarak bunlara sadece kaynakça-da yer verilmiştir.

#### Yararlanılan Kaynaklar

- Altan, M. Z. (2017, Temmuz 10). **Yaşasın! 21. Yüzyılda, 19. Yüz-yıl Anlayışıyla Bir Testle 13 Bin Üstün Zekâlı/Yetenekli Dâhimiz Oldu!** <http://www.turkiyekamu.com/yasasin-21-yuzyilda-19-yuzyil-anlayisiyla-bir-testle-13-bin-ustun-zekliyetenekli-dhimiz-oldu-makale,252.html>
- Altan, M.Z. (2017). 15 Temmuz Perspektifinde Eğitim: Eğitimin Amacı Nedir? **Eğitime Bakış**, 12 (38), 43-50.
- Altan, M.Z. (2017, Mart 23). **Eğitim & Mutluluk**. <http://www.turkiyekamu.com/egitim-mutluluk-makale,226.html>
- Altan, M.Z. (2017, Ocak 22). **Gözümüz Aydın! Nur Topu Gibi Yeni Bir Müfredatımız Oldu!** [http://www.turkiyekamu.com/egitim/gozumuz-aydin-nur-topu-gibiyeni-bir-mufredatimiz-oldu\\_h271321.html](http://www.turkiyekamu.com/egitim/gozumuz-aydin-nur-topu-gibiyeni-bir-mufredatimiz-oldu_h271321.html)
- Altan, M.Z. (2017, Ocak 10). **Açık Uçlu Soru Muamması: Atılan Taş Ürkütülen Kurbağaya değdi mi?** <http://www.turkiyekamu.com/acik-uclu-soru-muammasi-atilan-tas-urkutulenkurbagaya-degdi-mi-makale,213.html>
- Altan, M.Z. (2016). Zekâ Girdabı: Kanıksanan Kültür ve Göz Ardı Edilen Gerçekler. **Eğitime Bakış**, 12(37),29-41.
- Altan, M.Z. (2016). Eğitim ve Toplum Paradoksu: Nasıl Bir Toplum Olmak İstiyoruz? **Eğitime Bakış**, 12(36), 14-23.
- Altan, M. Z. (2016, Aralık 24). **PISA Her şey Midir? PISA Neyi Değerlendiriyor?** [http://www.turkiyekamu.com/pisa-her-sey-midir\\_pisa-neyi-degerlendiriyor-makale,206.html](http://www.turkiyekamu.com/pisa-her-sey-midir_pisa-neyi-degerlendiriyor-makale,206.html)
- Altan, M. Z. (2014). **Türkiye'nin eğitim Çıkmazı girişimci öğretim girişimci öğretmen**, 2. Baskı, Ankara: PEGEM.
- Hürriyet. (2017, Haziran 02). TEOG-2'de 17 bin birinci. <http://www.hurriyet.com.tr/teog-2de-17-bin-birinci-40478470>
- MEB. (2017, Ağustos 06). **2016-2017 Öğretim Yılı Ortak Sınavlar Kılavuzu**. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07062150\\_20162017retimylortaksnavlareklavuzu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07062150_20162017retimylortaksnavlareklavuzu.pdf)
- MEB. (2017, Temmuz 28). 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Merkezi Ortak Sınavı Test İstatistikleri. [http://odsgm.meb.gov.tr/www/2016-2017-egitim-ogretim-yili-ii-donem-merkezi-ortak-sinavi-test-ve-madde-istatistikleri\\_yayimlandi/icerik/254](http://odsgm.meb.gov.tr/www/2016-2017-egitim-ogretim-yili-ii-donem-merkezi-ortak-sinavi-test-ve-madde-istatistikleri_yayimlandi/icerik/254)
- NTV. (2017, Haziran 29). **TEOG'da sosyal etkinliğe ek puan**. [http://www.ntv.com.tr/egitim/teogda-sosyal-etkinlige-ekpuan,thfs\\_VZCSU6TQZYd3aGeg](http://www.ntv.com.tr/egitim/teogda-sosyal-etkinlige-ekpuan,thfs_VZCSU6TQZYd3aGeg)



# Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş: Uygulamalar ve Sonuçları

Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

## Giriş

Son on beş yılda ilköğretimden / temel eğitimden ortaöğretime geçişte dört farklı sınav uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu sınavlar sırasıyla Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarıdır. Bunlardan OGES sistemi ilk uygulamaya başlandığında 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde Seviye Belirleme Sınavları (SBS) gerçekleştirilmiş ve daha sonraki yıllarda gelen eleştiriler üzerine sadece 8. sınıf düzeyinde uygulanarak ortaöğretime öğrenci yerleştirme amaçlı kullanılmıştır.

Bu sınavlar amaç, içerik ve yerleştirme puanının hesaplanması bakımından farklılıklar göstermektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). OKS sınavı 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji alanlarını kapsayan toplam 100 sorudan oluşan bir test iken SBS de bu alanlara ek olarak İngilizce alanı da yer almıştır. OKS 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlara erişme düzeyini ölçerken SBS sınavları sadece ilgili sınıf düzeyinde yer alan kazanımlara erişme düzeyini ölçmeyi amaçlamıştır. 2013-2014 yılından itibaren uygulanmaya başlanan TEOG'da ise SBS den farklı olarak sosyal bilgiler dersi, "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" ile "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" olmak üzere iki farklı ders olarak ele alınmış ve toplam altı dersin her birinden 20'şer adet soru sorulmaya başlanmıştır. SBS sınavlarında öğrencilerin 6-8. sınıf düzeyindeki kazanımlara erişme düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmışken TEOG kapsamında yapılan sınav-

larda 8. sınıf düzeyindeki kazanımların objektif bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesinin hedeflenmiş olması dikkat çeken bir başka önemli farklılıktır (MEB, 2013).

Sonuçlarına göre öğrencilerin çok şey kaybedebileceği veya kazanabileceği sınavlar yüksek riskli sınavlardır (Kutlu, 2014). Ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlar da böyledir. Bu sınavlar öğrenciler ve aileler ve hatta öğretmenler ile yöneticiler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. MEB (2010) tarafından gerçekleştirilen SBS'nin değerlendirilmesine yönelik araştırmada sınavın topluma ve eğitime olan olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir. Çalışma; bu sınavların eğitimi geliştirmeye dönük etkili geri bildirim vermekten uzak olduğunu, eğitimin paydaşlarında stres ve kaygının artmasına yol açtığını, öğretmenlerin eğitim-öğretimde ve ölçme değerlendirmede kullanacağı yöntemlerin ve araçların temel belirleyicisi haline geldiğini ortaya koymuştur. Konuyla ilgili bir diğer önemli nokta da sıralama ve yerleştirme amaçlı kullanılan yüksek riskli sınavların okullarda aşırı rekabetçi bir ortam oluşmasına zemin hazırlamasıdır. Böyle bir ortamda öğrenciler arasındaki dostluk ve sosyal ilişkilerin olumsuz etkileneceği ve bunun da sağlıklı bir toplum oluşturma çabalarına zarar vereceği düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Bir sınav sisteminden diğerine geçiş sürecinde sınavların öğrenci ve veliler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak, okul dışı kurumlara ihtiyacı azaltmak, okulları daha işlevsel hale getirmek gibi benzer gerekçelerin ileri sürüldüğü görülmekte-

dir. Örneğin, TEOG sistemine geçişin ana hedefleri, "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak; öğretmenin meslekî performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek." olarak açıklanmıştır (MEB, 2013).

Uygulanan sınav sistemleri sınırlı oranda amaçlarına ulaşırken ana amaçlarını yerine getirmede çok etkili olmadıkları görülmüştür (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Örneğin, SBS sınav sistemi müfredat ile

sınavlar arasındaki ilişkiyi artırırken dersane gibi okul dışı kurumlara olan ihtiyacı ortadan kaldırmada etkisiz kalmıştır. OECD 2011 verilerine göre Türkiye'de bireylerin üniversiteler harici eğitim kurumlarına yaptığı harcamalarının toplam eğitim harcamalarına oranı %13,18'dir (Türkiye'de Sosyal Politika, 2014). OECD ülkelerinde bu oranın %8,57 olduğu göz önüne alındığında, gelişmiş ülkelerdeki bireylere göre bireysel bazda eğitime daha fazla para harcadığımız ortaya çıkmaktadır. Dersane ve benzeri kurumların söz konusu bireysel eğitim harcamalarında önemli bir yer tuttuğu ise kamuoyunca bilinen bir husustur.

Ortaöğretime geçişte son on beş yıldır gerçekleşen bu değişikliklerin temel amaçlarından ikisi

okullarda verilen eğitimin önemini arttırmak ve okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltmaktır (MEB 2013). Ancak yıllar içerisinde dersanelere olan ihtiyacın azalmadığı görülmüştür. Tam aksine sınav sayısı ve sınavda ölçülen ders sayısı arttıkça öğrencilerin okul dışı eğitim kurumlarına olan yönelimleri daha da artırmıştır. Benzer şekilde sınav ile öğrenci alan okul sayısı ve çeşitliliği arttıkça sınavlara olan ihtiyaç daha da artmaktadır. Temel eğitimden ortaöğretime geçişte bütün lise türlerine sınav ile geçiş yapılması merkezi sınavların önemini daha da arttırmıştır (Şad ve Şahiner, 2016). Gür vd. (2013)' ne göre ise okul sisteminin son yıllarda hiyerarşik bir yapıya bürünmesi seçmeci ve eleyici sınav uygulamalarına olan ihtiyacı arttırmıştır.



TIMSS, PISA gibi sınav sonuçlarına göre Türkiye okullar arası başarı farkı en yüksek olan ülkeler arasında yer almaktadır. Örneğin, PISA 2009 verilerine göre fen liseleri ile meslek liselerinin okuma puanları karşılaştırıldığında,

bu okullar arasında fen liseleri lehine 150 puan gibi yüksek bir fark olduğu bulunmuştur (Gür vd., 2013). Böyle bir bulgu bu başarı farkının bir anlamda ülkemizde ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreciyle ilgili olduğunu göstermektedir. TEOG ve benzeri sınavlar ile en iyi öğrencilerimizin yerleştirme puanı sıralarına göre en iyi okullardan görece daha az iyi olan okullara doğru yerleştirilmesiyle, okullar kendi içlerinde başarı ve yetenek bakımından daha homojen hale gelirken okullar kendi aralarında daha heterojen hale gelmektedirler. Dolayısı ile hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda, en başarılı öğrencilerin okuduğu fen liseleri ile görece daha az başarılı öğrencilerin okuduğu meslek liseleri arasındaki başarı puanı farkı

çok yüksek olabilmektedir. Ortaöğretim kurumları arasında gözlenen nitelik farklarının artmasının, ailelerin çocukları için daha nitelikli okul arayışlarına yol açtığı, bunun da merkezi sınava olan ihtiyacı daha da artırdığı ifade edilebilir.

Öğrenci özellikleri, okullar arasındaki nitelik farklarını açıklayan en temel faktörlerden biridir. Okulların başarılarındaki farkın oluşmasındaki bir başka önemli kaynağın da okul imkânları ve öğretmen hareketlilikleri olduğu ifade edilebilir. Önder (2016), okullar arası TEOG puan farklarını açıklamayı amaçlayan çalışmasında, TEOG puanı düşük okullarda öğretmen değişim hızının yüksek, rehber öğretmen bulunma ve derslerin norm kadrolu öğretmenler tarafından yürütülme oranlarının düşük, deneyimsiz öğretmen oranının yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Aynı çalışmada, okul eğitsel kaynaklarının TEOG puanlarını yordayıcısı olduğu tespit etmiştir.

### TEOG Hakkında Paydaş Görüşleri

Bu kısımda, TEOG uygulamalarının temel paydaşları olan öğrenci ve öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin incelendiği bazı çalışmaların sonuçlarına değinilmiştir.

### Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler kendi okullarında sınava girmelerini olumlu bulmaktadırlar (Şad ve Şahiner, 2016).



Öğrencilerin sınava kendi okullarında girmeleri güdüleyici (Özkan ve Özdemir, 2014 aktaran Şad ve Şahiner, 2016) olmakla beraber öğrenciler arasında sınav aralarında yapılan sohbetler moral bozucu olabilmektedir (Şad ve Şahiner, 2016). Öğrenciler, öğretmenlere kıyasla kendi okullarında sınava girmeyi daha çok desteklemektedirler (Şad ve Şahiner, 2016). Ayrıca öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri sınav heyecanını yenmelerine ve kendilerini daha rahat hissetmelerine neden olmaktadır (Şad ve Şahiner, 2016).

TEOG, sınavın iki döneme yayılması (Şad ve Şahiner, 2016), mazeret sınavlarının olması ve puan hesaplanmasında yanlışların doğruları götürmesine neden olan düzeltme formüllerinin uygulanmaması TEOG sınavına ilişkin olumlu görüşler olarak oraya çıkmaktadır (Şad ve Şahiner, 2016). Bu çalışmada anılan görüşlerin veliler tarafından da paylaşıldığı belirtilmiştir. Söz konusu uygulamaların öğrencilerde sınav kaygısı ve stresini azaltıcı etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Aynı çalışmada veliler, yeni sınav sistemi ile birlikte öğretmenlerin performansında bir artış beklediklerini belirtmişlerdir ancak öğretmenlerin bu konuda olmadıkları görülmüştür.

Toplam puan hesaplamasında yanlış cevapların doğru cevapları götürmesiyle gerçekleşen bir düzeltme formülünün kullanılmaması öğrenci ve veliler tarafında olumlu karşılanırken öğretmenler tarafından kısmen olumlu bulunmuştur. Dört yanlışın bir doğruyu götürmesi uygulaması gibi test puanı üzerinde yapılan düzeltmeler şans başarısının öğrenci genel sınav başarısına olan etkisini ortadan kaldırmak ya da minimuma indirmek için uygulanan bir yöntemdir. Amaç öğrencinin gerçekten emin olmadığı soruları cevaplamaşının önüne geçmektir. Şans başarısı seçenek sayısıyla orantılıdır. Örneğin, 5 seçenekli bir soruda/ maddede şans başarısı 1/5 iken dört seçenekli bir maddede 1/4'tür. Dolayısı ile beş seçenekli bir maddelerden oluşan testte öğrencinin yanlış cevapladığı her dört soru için bir doğru cevap silindiğinde cevapların şans başarısından arındırıldığı varsayılır. Çoktan seçmeli sınavlarda 4 yanlışın bir doğru cevabı götürmesi gibi test puanı üzerinde bir düzeltmenin yapıldığı uygulamalar öğrenciyi cezalandırıcı uygulamalardır. Bu uygulamayı sa-

vunanlar olduğu kadar savunmayanlar da vardır. Savunanlar şans başarısının ölçme işlemindeki hatayı arttıracığından dolayı güvenilirliği düşüreceğinden şans başarısının bertaraf edilmesi gerektiğini vurgularlar.

Dünyadaki benzeri sınav sistemlerine bakıldığında, gelişmiş ülkelerde yapılan standart sınavlarda böyle bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında bu tür uygulamaların mahkemelerde savunulmasının oldukça güç olması gösterilebilir. Örneğin, test yönergesinde yer alan "4 yanlış bir doğruyu götürür" açıklamasının testi alanlar tarafından tam olarak anlaşılması veya bu kurala tam olarak uyulmamasından (Crocker, 1986) dolayı testi alanlar bu uygulamadan farklı şekillerde etkilenmektedir. Kaldı ki bu tür uygulamalar şans başarısını azaltsa bile hiç bir zaman sıfır düzeyine indirgeyemezler. Şans başarısıyla ilgili diğer bir varsayım da seçeneklerin her birinin öğrenciler tarafından seçilme şansının eşit olduğu (Örneğin, beş seçenekli bir maddede her bir seçeneğin seçilme şansı %20) varsayımdır. Bu varsayımın geçerliliği de bir başka tartışma konusudur. Zira bazı seçeneklerin çeldiriciliği diğerlerine göre çok daha zayıf olabilmektedir. Ayrıca böyle bir uygulama seçenek sayısını daha aza indirgeyerek işaretleme yapanları daha olumsuz etkilemektedir (Umay, 1998).

Test yönergelerinde yer alan "Dört yanlış bir doğruyu götürür" gibi uyarıların işe yaradıkları da tartışma konusudur. Testin genel ortalama zorluğuna bağlı olmakla beraber yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu "4 yanlış bir doğruyu götürür" uyarısı olsa bile seçenekleri işaretleme eğilimindedirler. Örneğin, Umay'ın (1998) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sadece %18'i boş bırakacaklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çelen ve Demirtaşlı (2006)'nın çalışmalarında düzeltme yönergesinin test puanlarının ortalamasını etkilemediği ancak güvenilirliğini ve madde ayırt edicilik indekslerini arttırdığı görülmüştür.

Düzeltilme formülleri ile ilgili son olarak yurtdışındaki benzer uygulamalara göre ülkemizde uygulanan TEOG sınavları daha yüksek riskli sınavlardır ve TEOG test sonuçları öğrencilerin gelecekteki okul kariyerlerini ciddi biçimde etkilemektedir. Bu

nedenle TEOG puanlarının hesaplanmasındaki hataların da en aza indirgenmesi doğru yerleştirme yapabilmek için önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrencileri cezalandırıcı düzeltme formülleri yerine öğrenci yanlısı olan ve şans başarısını da dikkate alan ölçme ve değerlendirme modelleri kullanılabilir. Bu bağlamda TEOG test puanlarının hesaplanmasında klasik test kuramına dayanan modeller değil şans faktörünü de göz önüne alan 3 parametrelili lojistik model gibi modern test teorisi modelleri kullanılabilir.

### Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere göre TEOG uygulaması öğrenciler üzerindeki sınav baskısını azaltmıştır (Görmez ve Coşkun, 2015). Sınav içeriğinin öğretim programı ile uyumlu olması ve okul başarı puanlarının ortaöğretime yerleştirme puanının hesaplanmasında dikkate alınması öğrencilerin okulu daha çok önemsemelerine yardımcı olmuştur (Görmez ve Coşkun, 2015). Özkan ve Özdemir (2014) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin TEOG kapsamındaki sınavların telafisinin olmasını ve öğrencilerin kendi okullarında sınava girmelerini olumlu gördüklerini belirlemişlerdir. Aynı çalışmada yerleştirme puanında diğer derslerin de etkili olmasının sınav kapsamı dışında kalan derslere verilen önemi de arttırdığı belirlenmiştir. Öte yandan bir başka çalışmada (Atıla ve Özeken, 2015), öğretmenlerin okul ders notlarının objektif olarak verildiği konusunda tereddütlü oldukları ortaya çıkmıştır. Mevcut durumda TEOG sisteminde yerleştirme puanı hesaplanmasında 6., 7. ve 8. sınıflardaki başarı notlarının yerleştirmeye olan etkilerinin her biri %10 olmak üzere toplamda %30'dur. 8. sınıfta uygulanan TEOG sınavlarının yerleştirmeye olan etkisi ise %70'tir. Öğretmenlerin karar mekanizmalarında yer almasını sağlama ve öğrencilerin okula verdiği önemini arttırmaya yönelik bu uygulama yerinde bir uygulamadır. İlerleyen yıllarda öğretmen puanlarına olan güven arttıkça ilgili derslerdeki ders başarı puanlarının öğrencilerin okul kariyerlerini belirlemedeki oransal etkisi arttırılmalıdır.

Öğretmenlere göre TEOG'un olumsuz etkileri arasında sınavların dönem ortasında olması sebebiyle sınav sonrası öğrencilerin rehavete kapılarak okulu ciddiye almamaları (Atıla ve Özeken 2015),

sınavlarda ünite dağılımının dengesiz olduğu ve dershaneye olan ihtiyacı azaltmaması gösterilebilir (Erol, 2016).

TEOG sınavlarına yönelik diğer bir eleştiri de son yıllardaki TEOG uygulamalarında tam puan alan öğrencilerin sayılarının yıldan yıla artmasıdır. Özellikle yerleştirme amaçlı kullanıldıklarında, üst seviyedeki öğrenciler arasındaki başarı farkının tam olarak hassas bir şekilde ölçüldüğü söylenemez. Atila ve Özeken (2015) bu durumu TEOG sınavlarının akademik başarı bakımından yeterince ayırt edici olmaması olarak ifade etmiş ve TEOG sınav sisteminin öğretmenler üzerindeki veli baskını arttırdığını belirtmişlerdir. Erol (2016) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da öğretmenler TEOG'daki eleyici soru

sayısının artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Başarı farklarının yeterince hassas ölçülememesi öğrencilerin okullara yerleştirilmelerinde problemlere yol açabilir. Bu durumu azaltmak için soruların sayıları ve zorluk dereceleri artırılabilir.

Yapılan pek çok çalışmada (Karadeniz, Eker ve Ulusoy, 2015; Yılmaz-Koçar ve Aygün, 2015), TEOG'a yönelik temel eleştirilerden biri de bu kapsamda uygulanan testlerin kapsam geçerliklerinin düşük olduğudur. Bu çalışmalarda, kimi zaman testlerin dersin belli konularına odaklandığı, böylece dersin kazanımlarının teste yansıtılmasında sorunlar yaşandığı belirtilmektedir.

Ceran ve Deniz (2015), 2013 ve 2014 yılında uygulanan TEOG sınavlarında yer alan soruları okuma becerisi kazanımlarına göre incelemiş ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının %95'inin; din kültürü ve ahlak bilgisi dersi sorularının ise % 68,4'ünün, fen ve teknoloji dersi soru-

larının % 62,8'nin ve matematik dersi sorularının % 8,5'inin okuma becerisi kazanımlarına sahip olduğu takdirde doğru olarak cevaplanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgu okuma beceresinin ders alanında bağımsız olarak sınav başarısını etkileyen bir beceri olduğunu gösterirken diğer taraftan diğer derslerden alınan TEOG sonuçlarının geçerliğini de tartışmaya açmaktadır. Bu tartışmaya ışık tutması açısından Ceran ve Deniz'in (2015) bulgularının öğrenci performansları ile de desteklenmesi gerekmektedir.

### Dünyadaki Uygulamalar

Gelişmiş ülkelerde sınav tartışmaları sınavların olup olmamasından çok bu sınavların içeriğinin

şeklinin ve kullanım amaçlarının ne olacağına odaklıdır (Eurydice, 2009). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Kanada'nın aksine Avrupa ülkelerinin hemen hemen hiç birinde hesap ve rebilirlik kapsamında test sonuçlarına göre okulların ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması söz konusu değildir.

ABD'de üniversite eğitime kadar olan on iki yıllık eğitim zorunlu ve ücretsizdir.

ABD'deki eyaletler ve eyaletlerdeki yerel yönetimler kendi eğitim sistemlerini belirlemede esnekliğe sahiptirler. Türkiye'deki uygulamanın aksine ABD'de genel lise ve meslek lisesi ayrımı yoktur ve genel liseler büyük oranda adrese dayalı olarak öğrenci kabul ederler. Adrese dayalı sistemin haricinde dini, fen, teknoloji veya sanat gibi özelleşmiş sözleşmeli devlet okulları (charter schools) vardır. Bu dini ve sözleşmeli liselere geçişte bir merkezi sınav söz konusu değildir. Bunların haricinde az da olsa bazı eyaletlerde ve bazı yerel yönetim bölgelerinde sınavla öğrenci kabul eden özel liseler de



vardır. Bu okullar çoğunlukla sınav okulları (exam schools) ya da mıknatıs okulları (magnet schools) olarak adlandırılır. Finn ve Hockett (2012)'in çalışmasına göre ABD'de otuz eyalete yayılmış 165 sınav okullarında ortaöğretim öğrencilerinin % 1'i eğitim görmektedir. Bu okulların, öğrencilerin başarılarına olan katkı düzeyleri tartışma konusudur. Abdülkadiroğlu, Angrist ve Pathak (2011) yapmış olduğu bir çalışmada Boston ve New York'ta sınavla öğrenci alan okullara kayıt yaptırmaya hak kazanmış ve birkaç puan eksikle bu okullara kayıt yaptıramamış öğrencilerin Ön Akademik Yetenek Testi PSAT (Preliminary Scholastic Aptitude Test-PSAT), Akademik Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Test-SAT) ve üst yerleştirme (Advanced Placement-AP) test sonuçlarının birbirine benzer olduğunu ve dolayısıyla bu okulların öğrencilerin öğrenmelerine olan katkılarının beklendiği kadar yüksek olmadığını belirtmişlerdir.

ABD'de birçok eyalette ilköğretimden ortaöğretime geçişte seçme ve yerleştirme amaçlı merkezi sınavlar olmamakla birlikte öğrencilerin matematik, fen, okuma ve yazma gibi derslerdeki başarılarının ilkokuldan lise sona kadar izlendiği merkezi sınavlar bulunmaktadır. Örneğin, Florida eyaletinde ilkokul üçüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar öğrencilerin fen, matematik, okuma ve yazma alanlarında gelişimini izleyen Florida Standartlarının Ölçülmesi (Florida Standards Assessment-FSA) testi uygulanır. Test sonuçları, öğrencilerin okul kariyerlerinde sadece üçüncü ve onuncu sınıftaki durumlarını değerlendirmede kullanılır. Okuma testinden belirli bir puanın altında alan üçüncü sınıf öğrencileri dördüncü sınıfa geçemezler. Benzer şekilde öğrencilerin liseden mezun olabilmeleri diğer gerekli şartlara ek olarak onuncu sınıf FSA sınavında yer alan fen, matematik, okuma ve yazma derslerinden belirli bir puanın üzerinde puan almalarıyla mümkündür.

Avrupa ülkelerine bakıldığında sınavların yapısı ve kullanım amaçları bakımından bir homojenlik olduğu söylenemez (Eurydice, 2009). Kullanım amacı bakımından öğrenci başarısını belgelendirme, öğrenci gelişimini izleme, öğrencilerin okul kariyerlerini belirleme ve eksik öğrenme alanlarını belirleme odaklı olmak üzere ana eğilimlerin olduğu söylenebilir. Bazı Avrupa ülkelerinde ulusal

düzeyde uygulanan sınav sonuçlarının kullanım amaçları arasında yukarıdakilere ek olarak dersle ilgili standartlara ulaşıp ulaşılmadığının kontrolü de bulunmaktadır. Test sonuçlarının birden çok amaç için kullanılması pratikte mantıklı görülebilir ancak ölçme ve değerlendirme açısından uygun olmadığı ifade edilebilir.

Avrupa ülkelerinde de ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınavlar 1990'lı yıllardan itibaren artmaya başlamıştır (Eurydice, 2009). Avrupa ülkeleri zorunlu eğitim boyunca ortalama olarak her iki veya üç yılda bir ulusal düzeyde merkezi sınavlar uygulanır (Eurydice, 2009). Örneğin, Danimarka, Malta, Fransa ve İngiltere'de (İskoçya) neredeyse zorunlu eğitimin her düzeyinde merkezi sınavlar uygulanırken Almanya, Hollanda, Belçika, İspanya, Kuzey İrlanda ve Slovakya'da ulusal düzeyde sadece bir sınav uygulanmaktadır (Eurydice, 2009). Avrupa'da uygulanan sınavlar çoğunlukla anadilleri ve matematik ders alanlarını kapsarken bazı ülkelerde bu alanlara fen ya da yabancı dil ya da her ikisinin de eklendiği görülmektedir (Eurydice, 2009, West, Edges ve Stokes, 1999). Yukarıda bahsedilen ders alanları aynı zamanda birçok Avrupa ülkesinde ilköğretimin ikinci aşamasında zorunlu olan derslerdir (West, Edges ve Stokes, 1999).

Amerika ve Avrupa'da uygulanan merkezi sınavlardaki derslere ait soru sayısı ve yapıları farklılaşmaktadır. Örneğin matematik dersi soru sayıları incelendiğinde sırasıyla İngiltere (57), Danimarka (56), İzlanda (50) ve İrlanda'nın (44) öğrencilere en çok matematik sorusu yönelten ülkeler olduğu görülmektedir (West, Edges ve Stokes, 1999). Buna karşın Norveç (24), İsveç (17) ve Fransa'da (7) testlerde çok az matematik sorusu yer almaktadır. Sorular yapıları bakımından çoktan seçmeli ve açık uçlu olabilmektedir. Örneğin, Fransa'da yedi açık uçlu soru için sınav süresi olarak iki saat belirlenmiştir (West, Edges ve Stokes, 1999). ABD'de Florida eyaletinde uygulanan Florida Kapsamlı Değerlendirme Testinde (Florida Comprehensive Assessment Testing-FCAT) yer alan matematik testinde ise 55 soru bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki matematik sorularına bakıldığında TEOG da yer alan 20 sorunun test kapsamını yeterince yansıttığını ve güvenilir sonuçlar elde etmek için yeterli olduğunu söylemek güçtür.

## Ortaöğretime Geçiş Sürecine İlişkin Öneriler

Bu kısımda dünyadaki uygulamalar ve ülkemiz koşulları göz önünde bulundurularak ortaöğretim geçiş sürecinin nasıl olmasına yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda iki husus dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi ortaöğretim sistemini yeniden yapılandırarak lise çeşitliliğinin ve liseler arası nitelik farklarının azaltılmasıdır. İkinci husus ise ortaöğretime geçiş sisteminde hangi tip sınavların uygulanması gerektiği ve bu sınavların kullanım amaçlarının ve içeriğinin ne olacağıdır.

## Okul Çeşitliliğinin ve Okullar Arası Nitelik Farklarının Azaltılması

Bugün ortaokulu başarıyla tamamlayan çocuklarımız için ortaöğretime geçişte, öncelikle iki temel seçenek vardır. Birincisi akademik eğitim veren liselerdir. Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler liseleri böyledir. İkincisi mesleki teknik eğitim veren liselerdir. Endüstri Meslek, Teknik, Ticaret, Otelcilik ve Turizm, İmam Hatip ve Kız Meslek adlarıyla bilinen liseler de bu grupta yer alır. Araştırmalar (MEB, 2015; Türk Eğitim Derneği, 2014), hem iki gruptaki liseler arasında hem de her bir grubun kendi içinde var olan türleri arasında eğitimin niteliği açısından çok büyük farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, ailelerin çocuklarının daha iyi bir eğitim alabileceğini düşündükleri başarılı liselere yönelmelerine neden olmaktadır. Başarılı liselere olan taleplerde büyük yığılmalar oluşmaktadır. Bu sorun karşısında devlet ise, ailelerin nitelikli eğitim taleplerini de gözeterek ortaöğretime geçiş için adil çözümler üretmeye çalışmaktadır. Bugün kısaca TEOG olarak adlandırılan sınavlar da böyle bir arayışın ürünüdür.

Özellikle son yıllarda bütün genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi gibi uygulamalar ortaokul son sınıf öğrencileri arasında rekabeti daha da arttırmıştır (Gür vd., 2013). Öğrenciler arasında rekabetin artmasıyla dersane gibi okul dışı kurumlara olan ihtiyacın daha da arttırması beklenir. Gerek okul dışı kurumlara ihtiyacı azaltmak gerekse öğrencilerin sosyal ve psikolojik olarak daha sağlıklı yetişebilmesi için öğrenciler arasın-

da rekabeti azaltacak uygulamalara ihtiyaç vardır. Bunun için sınav ile öğrenci alan okul sayısının ve çeşitliliğinin azaltılması önemlidir. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim veren 79 adet okul türü vardır (Gür ve Çelik, 2009) ve bu gelişmiş ülkelerin çok üzerinde olan bu çeşitliliğin azaltılması faydalı olacaktır. Okul türünün azaltılması Türkiye’de önde gelen araştırma vakıf ve kuruluşları tarafından hazırlatılan rapor ve bilgi notlarında da tavsiye edilmektedir (ERG, 2013; Gür vd., 2013). MEB, lise düzeyindeki okul çeşitliliğini azaltmak adına yakın geçmişte bazı hedefler belirlemiş, ancak buna yönelik bazı tedbirler uygulamaya konulmuşsa da hedeflere tam olarak ulaşamamıştır. Örneğin, 28 Haziran 2010 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu liselerarası nitelik farklılıklarını ve okul çeşitliliğini azaltarak sınavlara olan ihtiyacın da azaltılacağını belirtmiştir. İlerleyen yıllarda temelde doğru olan bu politikanın devamı olarak ortaöğretimin yeniden yapılanma süreci başlamış bütün genel liseler Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Ancak bu uygulama okullar arasındaki nitelik farkını gidermediği gibi sınavlara olan ihtiyacı da azaltmamıştır. Aksine daha iyi liselere yerleşmek için sınavlardan yüksek puan almak tüm öğrencilerin ana hedefi haline gelmiştir. Liseler arasındaki hiyerarşik yapı da keskinleşerek devam etmiştir (Büyüköztürk, 2016).

Hiç şüphesiz bir ildeki liseler arasında veya farklı illerin liseleri arasında eğitimin niteliğinin en önemli belirleyicileri olan öğretmen ve yönetici kadrolarında, fiziksel kapasitede, araç-gereç donanımında okullar eşitlenmiş olsa, aileler ortaokulu bitiren çocuklarını adrese dayalı olarak kendilerine fiziki olarak en yakın liseye kaydettirmek isteyeceklerdir. Bu durumda sınavla öğrenci alacak lise türü ve sayısı oldukça sınırlı olacaktır. Sınavlar sadece özel yetenekli çocuklar için açılan ve özel programlar uygulayan fen lisesi, sosyal bilgiler lisesi, güzel sanatlar lisesi gibi az sayıda liseye geçiş için söz konusu olacaktır. Bu liselere geçişte belirli dersleri kapsayacak sınavlardan elde edilecek puanların yanı sıra öğretmen notları ve izleme sınavlarından alınan sonuçlar da kullanılabilir. Böyle bir uygulamanın hayata geçirilmesi durumunda ülkemizde ortaöğretime geçişte sınav ile yerleşme oranının %5 ve daha da altına düşürülebileceği

ifade edilebilir. Okul çeşitliliğinin arttırılması da sadece azınlıkta olan ve özel yetenekli olarak tanımlanabilen bu grupların eğitimi için düşünülebilir. Türkiye'deki SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) ve ERG (Eğitim Reformu Girişimi) gibi araştırma kuruluşlarının rapor ve bilgi notları incelendiğinde sınavla öğrenci alan okullarda tüm ortaöğretim öğrencilerinin Amerika ve Güney Kore'de olduğu gibi yalnızca %1-2 (ERG, 2013) ya da %3-5'nin (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013) öğrenim görmesi gerektiği tavsiye edilmiştir.

### Ortaöğretime Geçiş Süreci için Sınavların Yeniden Düzenlenmesi

Dünyanın birçok ülkesinde hangi amaçla yapılırsa yapılsın merkezi sınavlar toplumun çeşitli kesimlerince sürekli eleştirilmiştir. Amerika ve Avrupa ülkelerinde de testlerin olumlu ve olumsuz etkileri tartışılmaktadır. Olumsuz etkileri arasında en sık belirtilenler öğrenciler üzerinde stres oluşturmaları ve öğretim için gerekli zamanın test hazırlığına harcanması olarak gösterilebilir (Eurydice, 2009). Ancak, toplumun farklı kesimlerince eleştirilmelerine rağmen sınavlar öğrenciler hakkında verilecek isabetli kararlar için elzemdir (Büyüköztürk, 2016). Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de sınav tartışmaları, sınavların olup olmamasından çok bu sınavların içeriğinin, şeklinin ve kullanım amaçlarının ne olacağına odaklanmalıdır. Zaten genel yaygın kanı kontenjanı sınırlı olan okullara öğrencilerin adil bir şekilde yerleştirilmesinde sınavlara ihtiyaç olduğudur (Baykal, 2014; Büyüköztürk, 2016; Şad ve Şahinoğlu, 2016).

### Sıralama Amaçlı Sınavlar

Türkiye'de geniş toplum kesimlerince eleştirilen, sorun olarak görülen TEOG, YGS, LYS gibi sınavlar, test puanlarına göre öğrencileri sıralama amacıyla kullanılmaktadır. Amaç öğrencileri performanslarına göre sıralayarak belirli okul veya programlara yerleştirmektir. Daha önce de tartışıldığı gibi okullar, programlar arasındaki nitelik farkları oldukça, ailelerin çocukları için daha iyi okul talepleri bu tür sınavları zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de ihmâl edilen ise öğrencilerin bireysel gelişimine ve eğitim sisteminin geliştirilmesine

yönelik kanıtlar sunan izleme amaçlı merkezî sınavlardır. Bu durum, ülkemiz koşullarında hem izleme hem de sıralama ve yerleştirme amaçlı iki farklı merkezi sınav uygulamasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yakın geçmişte SBS ve günümüzde de TEOG sınavları hem izleme hem de yerleştirme amaçlı kullanılmış ve doğal olarak çeşitli problemlerle karşılaşmıştır. Bugün için de TEOG sınavlarının sıralama ve yerleştirme amaçlı tüm 8. sınıf öğrencilerine uygulanması, sınavların normatif dayanağını güçlendirmiştir. Toplum nezdinde sınavların önemi artmıştır. Bu uygulamayla nakil hakkı tanınsa da



bazı öğrencilerin evlerinden çok uzaktaki okullara yerleştirilmeleri söz konusu olmuş, bu durum öğrenci ve aileler açısından pek çok soruna kaynaklık etmiştir (Görmez ve Coşgun, 2015). Dikkat çeken bir başka sorun da ders kazanımlarına erişim düzeyini ölçmeyi amaçlayan TEOG sınavlarının, sıralama sınavlarına göre nispeten daha kolay olması, binlerce çocuğun tam puan almasıdır. Süreç, konu hakkında yeterince bilgilendirilmeyen toplumda sınavlara yönelik güveni sarsmıştır. Bu durum, tam puan alan binlerce çocuğun liselere yerleştirilmelerinde zorluklar yaşanmasına yol açmıştır.

Öte yandan öğretmenler ve velilerin TEOG sınavlarının akademik başarı bakımından çocuk-



ları yeterince ayırt etmediğine (Atilla ve Özeken, 2015), sınavlarda eleyici soru sayısının artırılması gerektiğine inandıkları görülmektedir (Erol, 2016). Şüphesiz TEOG kazanım temelli yalnızca izleme amaçlı kullanılan bir test olmuş olsaydı bu sınavdan uygulanan programın kazanımlarının tümüne erişmiş yani tam puan almış binlerce öğrencinin olması toplumda bir rahatsızlığa sebep olmazdı. Ancak sıralama amaçlı kullanılan sınavlarda binlerce birincinin olması istenmeyen bir durumdur.

Yukarıda ifade edildiği gibi ülkemiz koşullarında hem izleme hem de sıralama ve yerleştirme amaçlı iki farklı merkezi sınav uygulamasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. İzleme sınavları tüm öğrencilere uygulanırken, yerleştirme sınavları okul başarılarına göre üst düzeyde performans göstermiş öğrencilere uygulanmalıdır. Bu çözümün liseler arası nitelik farklarının ortadan kaldırılması durumunda daha gerçekçi olacağı açıktır. Geçmiş yıllarda da buna benzer başarılı uygulamalar vardır. Örneğin, fen liseleri sınavlarına katılabilmek için öğrencilerin 6-7. sınıfta

matematik, fen ve Türkçe dersleri yılsonu ortalamalarının en az 4 olması gerekmektedir (Gür vd, 2013). Bu sınavlara katılabilmek için belli bir başarı ön şartının olması öğrenci sayısında ciddi bir azalmaya sebep olacaktır.

Öğretmen notlarının öğrencilerinin okul kariyerlerine olan etkisinin artırılması anlamına gelen yukarıdaki öneri MEB'in hedefleri arasında olan öğrenci hayatında öğretmenin ve okulun önemini arttırma amacına da hizmet edecektir. Birçok Avrupa ülkesinde öğrencilerin okul kariyerleri, ağırlıkları değişmekle birlikte, öğretmenlerin verdiği notlar ve merkezi sınavlardan alınan puanlar ile belirlenmektedir. Burada öğretmen notlarının objektifliği, güvenilirliği esastır. Buna karşın ülkemizde toplumun öğretmen notlarına karşı bir güven sorunu olduğu bilinen bir husustur (Büyüköztürk, 2016). Bu sorun zaman içinde öğretmenler üzerindeki veli ve idareci baskısı azaldıkça ve

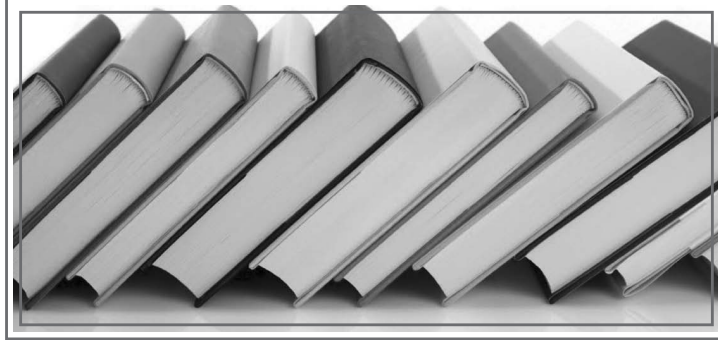
öğretmen notlarının çapraz kontrolleri ile ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Öğrencileri en iyi tanıyan paydaşlar olarak öğretmenlerin, öğrencilerin okul kariyerlerini belirlemede daha fazla söz sahibi olmasını sağlamak akla ve vicdana uygun bir uygulama olacaktır.

### İzleme Amaçlı Sınavlar

Öğrencilerin gelişimlerinin birey tabanlı izlenmesine imkân veren, gelişmiş ülkelerde yaygın olarak kullanılan ve sistemin geliştirilmesi için önemli dönütler sunan izleme amaçlı sınavlar, ülkemizde uygulanmamaktadır. Değişik dönemlerde uygulanan bu sınavların birbirlerine eşdeğer ve bağlantılı olması, temel bir özelliktir. Kapsamı aynı ama uygulama zamanları farklı olan sınavlardan elde edilen bireysel test puanlarını karşılaştırmak için puanları eşitlemek gerekir.

Türkiye'de 2008-2013 yılları arasında 6-8. sınıf düzeyinde uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarının, ortaöğretime geçişin yanı sıra öğrencilerin zamana bağlı

izlenmesi amacıyla da kullanılması düşünülmüştür. Ancak sınav sonuçları birbirlerine eşitlenmediği için öğrencilerin bir sınıf düzeyinden diğerine ne kadar ilerleme ya da gerileme kaydettiklerini belirlemek mümkün olmamıştır. Günümüzde 8. sınıf öğrencilerine güz ve bahar dönemlerinde uygulanan TEOG sınavlarında da aynı nedenle öğrencilerin bireysel gelişimleri sağlıklı bir şekilde izlenip değerlendirilememektedir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında K-12 düzeyindeki merkezi sınavların daha çok hesap verilebilirlik kapsamında kullanıldığı görülmektedir. Merkezi sınavlar aracılığı ile okullardaki eğitim ve öğretimin belirlenen eğitim standartları ile ne derecede uyumlu olduğu izlenmektedir. Bu merkezi sınavların öğrencilerin okul kariyerlerine etkileri sınırlı düzeydedir. İzleme amaçlı bu sınavların uygulama sıklığı ve uygulandığı sınıf düzeyleri ve ders alanları ülkeden ülkeye



farklılık göstermektedir. Bazı ülkeler birkaç yılda bir yaparken bazı ülkeler her yıl uygulamaktadır. Makalede daha önce vurgulandığı gibi ABD Florida eyaletinde 3. ve 10. sınıflarda uygulanan FSA testi örnek olarak verilebilir.

2013-2014 yılından itibaren uygulanmaya başlanan TEOG merkezi sınavlarında Matematik, Fen, Türkçe, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her birinden 20'şer adet soru bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki benzer testlerde yer alan soru sayılarına bakınca TEOG da yer alan 20 sorunun kapsamı yansıttığını ve güvenilir sonuçlar elde etmek için yeterli olduğunu söylemek güçtür. Sınavda her bir ders için haftalık ders saati ve kazanım sayıları göz önüne alınarak 35-60 arası soruya yer verilmesi uygun olacaktır. Sınavda yalnızca çoktan seçmeli sorular değil üst düzey düşünme becerilerini hedefleyen açık uçlu sorulara da yer verilmelidir. Gelişmiş ülkelerde uygulanan sınavların kapsamı incelendiğinde ağırlıklı olarak fen, matematik, okuduğunu anlama ve yazma alanlarında olduğu görülmektedir. TEOG, yazma alanı hariç bu alanları kapsamaktadır. Sınavlarda yer verilecek ders ve içerilen soru sayısına göre sınavların bugün yapıldığı gibi tek bir gün yerine iki güne yayılması yerinde bir uygulamadır. Yurt dışında olduğu gibi öncelikli olarak matematik, Türkçe ve fen gibi belirli ders alanlarında belli sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanıp daha sonra farklı düzeylere yaygınlaştırabilir.

Katılımın mecburi olması gereken bu sınavlardan alınan sonuçlar yalnızca izleme amaçlı kullanılmalıdır. Ders alanları bazında ulusal ve bölgesel standartlar belirlenip bu standartlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi açısından merkezi sınavların yapılması sağlıklı toplumun oluşturulmasına önemli katkı sağlayacağı açıktır. Bu tip sınavlardan elde edilecek verilerden oluşturulacak geniş veri setlerine dayalı analiz sonuçlarına göre ulusal, bölgesel, okul ve sınıf düzeyinde eğitimin niteliğinin geliştirilmesine yönelik kanıta dayalı farklı çözüm seçeneklerin üretilmesi mümkün olabilecektir.

### Sonuçlar ve Öneriler

Bu yazıdan çıkartılacak dikkate değer sonuçlardan biri, ortaöğretime geçişte geçmiştin bu

güne kadar uygulanan isimleri farklı ama sonuçları itibarıyla birbirinden çok da farkı bulunmayan sıralama yerleştirme amaçlı merkezi sınavların topluma ve okullardaki eğitim öğretime olumsuz yansımalarının olmasıdır. Çocuklar ve aileler üzerinde stres yaratan, sınavda başarılı olmayı temel odak olarak ele alan bir okulda öğretmenin sınıf içi öğretim ve ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihlerinin de buna göre oluştuğu bir süreç söz konusudur. Bu tablo, son yıllardaki eğitim reformlarının ana teması olan öğrenci merkezli eğitimden uzaklaşılması anlamına gelmektedir. Eğitimin sınav odaklı hale dönüştüğü bu süreçte, Büyüköztürk'ün (2016) de vurguladığı gibi çocuklarımıza sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin ve bunun da ötesinde vatan ve bayrak gibi milli değerlerin, adalet ve merhamet gibi insani değerlerin kazandırılması güçtür.

Ortaöğretime geçişte son on beş yıldır gerçekleşen değişikliklerin temel amaçlarından birisi okullarda verilen eğitimin önemini arttırmak ve okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltmak (MEB, 2013) olmasına rağmen yıllar içerisinde dershanelere olan ihtiyacın azalmadığı görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığının beklentisinin aksine öğrenci, veli ve öğretmenler TEOG sisteminde etüt merkezleri, özel ders gibi okul dışı oluşumlara olan ihtiyacın azalmayacağını tam aksine artabileceğini belirtmişlerdir (Şad ve Şahiner, 2016).

Bir kez daha vurgulamak gerekirse, toplumun üzerinde ağır bir yük olan TEOG gibi sınavların kaldırılmasının önündeki en önemli engel liseler arasındaki nitelik farklarıdır, buna dair oluşan okul hiyerarşisidir. Okullar arasındaki nitelik farklarının nedenleri arasında okulun insan kaynakları, fiziksel kapasite, araç gereç ve donanım farkları sayılmaktadır. Bu okullarda okuyan öğrencilerin potansiyelleri arasındaki farklar da önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. Son yıllarda tüm 8. sınıf öğrencilerinin TEOG gibi sıralama sınavlarındaki başarılarına göre liselere yerleştirilmesi ile okullardaki öğrenciler arasındaki fark daha da belirgin hale gelmiştir. Daha iyi öğrenciler daha iyi okullara yerleşmekte, bunun sonucu olarak okullar arasındaki farklar ve hiyerarşik yapı artmakta ve nihayetinde de TEOG gibi sıralama sınavları çok

daha önemli hale gelmektedir. Dolayısı ile eğitim sistemimiz kısır bir döngü ile karşı karşıyadır. Bu kısır döngüyü kırmamanın yolu ilköğretimde olduğu gibi öğrencileri büyük bir çoğunluğunun sınavsız olarak adrese dayalı bir sistem ile ortaöğretime yerleştirilmeleridir. Bu modele göre yapılacak olan sıralama sınavlarına girecek öğrenci sayıları okul başarılarına göre sınırlandırmak gerekecektir.

Bazı gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların aksine ülkemizde uygulanan merkezi sınavlar, öğrenci ve veliler açısından yüksek riskli sınavlardır. Öğrenci ve aileler üzerindeki sınav baskısının azalması için ülkemizde uygulanan merkezi sınavların da öğrencilerin okul kariyerlerine, dolayısı ile geleceklere, olan etkisi gelişmiş ülkelere benzer şekilde sınırlandırılmalıdır. Bu riskin sadece veli ve öğrenciler için söz konusu olması adil değildir. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu riski paylaşması, merkezi sınavların veli ve öğrenciler üzerindeki etkisi azaltılabilir. Okullar için standartlar belirlenmeli ve yüksek riskli sınav sonuçlarına göre bu standartları yerine getirenler ödüllendirilmeli, getiremeyenlere ise ek destekler sağlanmalıdır. Hesap verilebilirlik kapsamı içinde okullar öğrenci başarı ya da başarısızlıklarını ve nedenlerini kamuoyuna açıklayabilmelidirler.

### Kaynaklar

- Abdülkadiröğlü, A. Angrist, J.D., & Pathak, P.A. (2011). The elite illusion: Achievement effects at Boston and New York Exam Schools. Retrived from nber.org/papers/w17264.
- Atila, M.,E. ve Özeken, O.,F.(2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor?, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2015, 34(1), 124-140.
- Ayan, M, ve Taşpınar, M. (2009). From OKS to SBS, new approach in secondary transition system in Turkey. World Conference on Educational Sciences. Procedia Social and Behavioral Science 1, 2696-2700.
- Baykal, A. (2014, Nisan). Sınavlardan sınav beğen. Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçiş ve Sınavlar: Egeden Eğitime Bakış Paneli. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2), 345-356.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG Sınavı Sorularının Okuma Becerisiyle Çözülebilir Düzeyi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2), 92-109.
- Crocker, L., Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Çelen, U., Demirtaşlı, N.C. (2006). düzeltme yönergesinin testin psikometrik özelliklerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 82-91.
- Çubukçu, N. (28 Haziran 2010). SBS tarihe karışıyor. NTV Eğitim Haberleri.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2013). Yeni dönemde ortaöğretim amacı ve yeniden düzenlenmesi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_Yeni-D%C3%B6nemde-Ortaogretimin-Amac%C4%B1-ve-Yeniden-D%C3%BCzenlenmesi.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Yeni-D%C3%B6nemde-Ortaogretimin-Amac%C4%B1-ve-Yeniden-D%C3%BCzenlenmesi.pdf) adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Erol, H. (2016).TEOG Sınavında "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi" ile İlgili Sorulan Sorular Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi, 15(57), 548-567.
- Eurydice. (2009). National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results.[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf) adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Eurydice. (2015). Compulsory education in Europe – 2015/16. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9c/193EN.pdf> adresinden 21 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Finn, C. ve Hockett, J. (2012). Exam Schools: Inside America's Most Selective Public High Schools. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Görmez, M ve Coşkun, Đ.(2015). 1. Yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Gecis Reformunun Değerlendirilmesi, SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları, Sayı, 114.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de Ortaöğretim Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi? Seta Analiz, 69, 1-26.
- Karadeniz, Eker ve Ulusoy.(2015). TEOG Sınavındaki T.C. Đnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Soruların Kazanım Temelli Olarak Değerlendirilmesi, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 6, Sayı, 18.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi araştırması ön raporu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi. <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf> adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). PISA 2012 Araştırması ulusal nihai rapor.
- Önder, E. (2016). Okulların eğitsel kaynakları ve TEOG puanları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 15(58), 837-848.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). *PISA 2012: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*.
- Türkiye'de sosyal politika: İlkeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (2014). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu (2014). [http://www.spf.boun.edu.tr/\\_img/1439808653\\_sosyal\\_politika\\_ilkeler\\_durum\\_tespiti\\_ve\\_cozumler\\_-\\_aralik\\_2014.pdf](http://www.spf.boun.edu.tr/_img/1439808653_sosyal_politika_ilkeler_durum_tespiti_ve_cozumler_-_aralik_2014.pdf) adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. Elementary Education Online, 15(1), 53-76, 2016.
- Umay, A. (1998). Seçmeli testlerde yanıtlayıcı davranışları ve şans başarısının elimine edilmesi işlemlerine ilişkin bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54-61
- Yılmaz-Koçar, E., & Aygun, B. (2015). Temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavı (TEOG)'nın matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğinin incelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(5), 667-680, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.036>.
- West, A., Edge, A. & Stokes, E. (1999) Secondary education across Europe: Curricula and school examination systems, Clare Market Papers 14, Centre for Educational Research, London: London. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001195.htm> adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.

# Türkiye’de Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Bir Değerlendirme

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

## Giriş

Her yıl yapılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) sonuçlarına göre Ağustos ayında yerleştirme sonuçları açıklanır ve veliler çocuklarını istedikleri okula yerleştirebilmişlerse rahatlar, değilse okullar başlayınca kadar yedekten, ek yerleştirme ile daha iyi bir okula kayıt yaptırma ümitlerini sürdürürler. Bu dönem velilerin (TEOG anneleri) kariyerlerinin zirvesine ulaştıkları, bilgi ve birikimlerinin tavan yaptığı dönemdir. Yarışmaya dayalı yerleştirmenin yapıldığı bu tür sistemlerde itibarlı okulların sayısının az olması nedeni ile doğal olarak eleştiriler çok olmaktadır. İşte bu nedenle, Eğitime Bakış Dergisi Ağustos sayısında bu konuyu ele alırken, bu çalışmada bir bakıma toplumun duygularına tercüman olmak, bu vesileyle toplumdan (velilerden) gelen haklı eleştirileri ve bilim çevrelerinden gelen bilimsel verileri dikkate alarak yapılacak önerileri ilgililere iletebilmek amacı ile bir değerlendirme yapma ihtiyacı duyulmuştur. Yapılacak bu değerlendirmede TEOG nedir? TEOG’a neden ihtiyaç duyulmaktadır? Sınav neyi ne kadar ölçmektedir? Sınavsız olmaz mı? Sınav olacaksa nasıl olmalıdır? Soruları çerçevesinde konu tartışılacak ve değerlendirilecektir.

## TEOG Nedir?

Türkiye’de öğrencileri ortaöğretime geçişlerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2000 yılından bugüne kadar dört farklı sınav uygulaması denenmiştir. Bu uygulamalar; Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları

Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) uygulamasıdır.

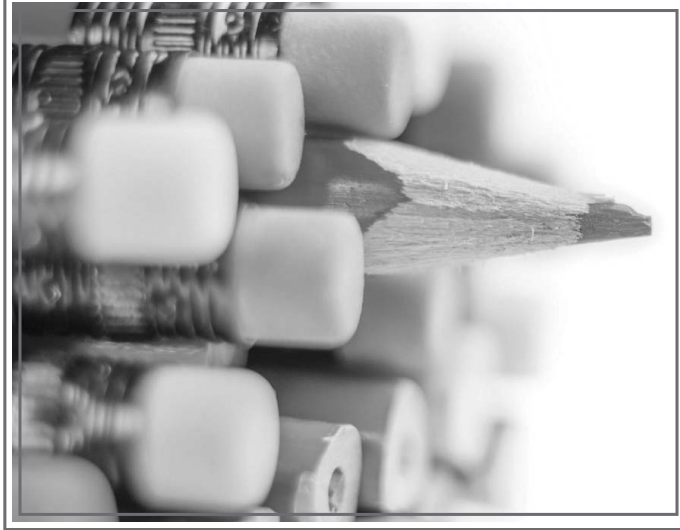
Bu sınavlardan ilki olan LGS 2000’li yılların başında resmi ve özel, Fen ve Anadolu liseleri gibi farklı türlerdeki liselere öğrenci seçmek amacıyla uygulanmıştır. Bu uygulamanın adı 2006 yılında OKS olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklikle Polis Koleji aday tespit sınavı, özel okullar sınavı, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı gibi sınavları tek bir çatı altında toplamak amaçlanmıştır. Ardından 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren OKS’nin yerine OGES ile Seviye Belirleme Sınavlarının (SBS) yapılması kararlaştırılmıştır. SBS’lerin ilki 2007-2008 öğretim yılında 6. ve 7. sınıflardan başlanmak üzere 6. 7. ve 8. sınıflarda üç yıl arka arkaya yapılmıştır. SBS’de amaç, ilköğretim öğrencilerinin her yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımlara erişme düzeylerini ölçmektir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2013 yılında çağrısı üzerine, Türk Eğitim Derneği (TED), Eğitim Reformu Girişimi (ERG), ve Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) başta olmak üzere eğitimle ilgili kitle örgütleri ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin model önerileri geliştirmişlerdir. Çeşitli kitle örgütlerinin ve bilim çevrelerinin önerilerini ve eleştirilerini inceleyen MEB, önceki modellerden daha gelişmiş bir model olan TEOG’u uygulamaya koymuştur.

TEOG sisteminin getirdiği yenilikler nelerdir diye bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı yeni sistemin amaçlarını şöyle ifade etmiştir (MEB, 2013): “Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun

rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak; öğretmenin meslekî performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; telafi imkanı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek.”

Bakanlık 2013 yılında, öğrencilerin ilk etapta Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden sorumlu olacakları merkezi sınavlarla ilgili olarak şu uygulama usul ve esaslarını yayınlamıştır (MEB, 2013):

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılından başlayarak altı temel ders için 8’inci sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi ortak olarak gerçekleştirilecek.
2. Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılacak.
3. Ortak sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak yapılacak, o günlerde sınav yapılacak okullarda ders işlenmeyecek.
4. Sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) olacak.
5. Yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemeyecek.
6. Ortak sınavlar orta ve uzun vadede açık uçlu soruları da içerecek hale dönüştürülecek.



7. Öğrenciler ortak sınavlara olağanüstü haller ve özel durumlar dışında kendi okullarında girecek.
8. Sınavda görevlendirilecek öğretmenler kendi okullarından farklı bir okulda görev yapacak.
9. Geçerli bir mazereti sebebiyle ortak sınava giremeyen öğrenciler için önceden belirlenen bir hafta sonunda mazeret sınavı yapılacak.
10. Mazeret sınavı, belirlenen sınav merkezlerinde yapılacak.

Bakanlık resmi açıklamalarında TEOG’un amacı ve uygulanmasına ilişkin önemli noktaları bu şekilde ifade etmekle birlikte, bu açıklamaların büyük bir kısmı maalesef olmasını istediğimiz iyi dileklerden ibarettir.

### TEOG’a Neden İhtiyaç Duyulmaktadır?

Bilindiği gibi Türkiye’de eğitim önemli ölçüde bir kamu girişimidir ve okulların büyük bir çoğunluğu Devlete aittir. Devlete ait olmayan okullarda da uygulanan programlar, devlet okullarında uy-

gulanan programlarla aynıdır. Bu ülkenin çocukları bir okuldan bir başka okula geçmek için birileri ile kıyasıya yarışmakta, çocuklar bu nedenle çocukluklarını çocuk gibi yaşayamamakta, doğal ortamda yaşayarak elde edecekleri bir kısım fiziksel ve sosyal kazanımlardan vazgeçmekte, bazı aileler de işi iyice abartmak su-

retiyle çocuklar üzerinden bir yarışa girmekte ve yaşamı hem çocukları hem de kendileri için zehir etmektedirler.

Tabii ki çoğunlukla abartılı olmakla birlikte, velilerin bu ilgisi ve duyarlılığı eğitim sistemi tarafından doğru kanalize edilememektedir. Her şey yolunda ise ailelerin neden sürekli teyakkuz halinde olduğunu açıklayabilmek gerekir. Maalesef eğitim sisteminde her şeyin yolunda gittiğini söylemek

mümkün değildir. Sorun Devlete ait okullardan bazıları daha nitelikli eğitim verirken, büyük bir kısmında eğitimin kalitesi çok düşük ve aileler çocuklarının kaliteli okullara gitmesini istemektedirler. Çünkü lise düzeyinde kaliteli okullardan mezun olan öğrencilerin üniversiteye giriş sınavında daha başarılı oldukları bilinmektedir. Eğer öğrenci sayısındaki artışa rağmen kaliteli okulların sayısı artırılamaz ise sorun giderek daha da büyüyecektir. Özellikle MEB'in lise çeşitliliğinin azaltılması adı altında bütün genel liseleri Anadolu Lisesi yapması, önce bazı velileri sevindirmiş, fakat bunun politik bir manevra olduğu çok kısa bir süre sonra anlaşılmıştır. Çünkü adını değiştirmekle kaliteyi artırmak mümkün değildir. Aksine öğretmeni seçilerek alınan yabancı dil öğretebilen az sayıdaki Anadolu liseleri de diğer okullarla eşitlenmiştir.

Kısaca, her veli daha iyi bir eğitim alabilmesi için çocuğunu başarısını kanıtlamış okullara göndermek istemekte, bu tür okulların sayısının az olması nedeni ile yarış giderek daha zorlaşmaktadır. Bu nedenle veliler daha lise düzeyinde çocuklarını başka illere göndermek ve eğitim masraflarına katlanmak zorunda kalabilmektedirler. Oysa bu kadar zor sınavlardan büyük başarı ile geçen öğrencilerden oluşan okulların başarısız olmak gibi bir seçenekleri zaten yoktur. Yapılan şey seviye grupları oluşturmaktan ibarettir. Seçkin öğrencilerden oluşan okullar yaratmaktır. Aslında MEB, bu okullar için diğerlerinden farklı olarak fazladan pek bir şey yapmamaktadır. Bir başka deyişle MEB, bu süreçte etkisiz elemandır. Başarı büyük ölçüde okulun değil, öğrencilerin başarısıdır. Çoğu zaman bu okullarda hangi ölçütlere göre seçildiği ve görevlendirildiği bilinmeyen öğretmenler, öğrenciler üzerinden pirim yapmaktadırlar. Keşke periyodik olarak yapılacak sınavlarla bu okullarda çalışan öğretmenlere de kendi yeterliklerini kanıtlama fırsatı verilse, bir başka deyişle, eğer yarış doğru bir yaklaşım ise öğretmenler de kendi aralarında yarışarak bu okullarda ders vermeye layık olduklarını gösterebilseler. Çünkü bu sistemde öğretmenin başarısı, ön test son test puanları arasındaki farktır. Yani öğrencileri nereye getirdiklerinden çok nereden getirdikleri ile ölçülür. Aksi takdirde soyut olarak ifade edilen "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak;

öğretmenin meslekî performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek." türünden söylemler, dilek ve temennilerden öte bir anlam taşımayacaktır.

Öz olarak ifade etmek gerekirse, yapılan sınavın adı ne olursa olsun, ortaöğretime geçiş sınavına seviye grupları oluşturmak ve aynı seviyedeki çocukları aynı okullarda toplamak amacı ile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sınav neyi ölçtüğü tam olarak bilinmeyen bir yarıştan ibarettir. Uygulama öğrenci merkezli değildir. Öğrencinin ihtiyaçlarını ve aileye getireceği maddi ve manevi yükü dikkate almamaktadır.

### TEOG Neyi Ne Kadar Ölçmektedir?

TEOG, daha önce de ifade edildiği gibi ölçülen özellikleri açısından biri birine çok yakın olan öğrencileri seçmekte ve bir bakıma okullara yerleştirirken de gruplandırmaktadır. Peki, TEOG bunu nasıl yapmaktadır? Ortaokul programında yer alan altı dersin içeriği ve kazanımlarını dikkate alarak hazırlanan test soruları aracılığı ile yapmaktadır. Bu noktada son sınavdaki (2017) en çok eleştiri soruların ayırt ediciliği ile bir başka deyişle, çok sayıda birinci çıkması ile ilgiliydi. Bunun sebebi nedir diye baktığımızda, soruların güçlük derecesi arttıkça alınan puanlar düşmekte, sistem ortaöğretim düzeyinde başarısız olmakla eleştirilmektedir. Soruların güçlük derecesi azaldığında da çok sayıda birinci çıkmaktadır. Peki, hangisi doğru diye bakıldığında, ölçme değerlendirme uzmanlarına göre ikisi de doğru değildir. Uzmanlar tarafından bu sorunun çözümü için orta güçlük derecesine sahip sorular hazırlanabilir. Fakat bilimsel doğrularla politik doğrular her zaman örtüşmez. Politik olarak, başarılı görünen öğrencilerin sayısının artması daha doğrudur. Her zaman olduğu gibi eğitim sisteminde uzmanlar doğrusunu söylerler, kararı politikacılar verirler, suç ise uzmanların üstünde kalır.

Ayrıca soruların kolay olması nedeni ile binlerce tam puan alan öğrenci arasında ayırım/tercih yapmak için kullanılan ölçütlerin hiçbiri, yanlış cevapların doğru cevapları etkilememesi şeklindeki uygulama kadar etkili değildir. Şans faktörünün

bu denli önemli hale getirilmesi, ölçme açısından kabul edilebilir bir durum değildir.

Bir başka sorun şudur. Bu sınav neden altı dersten yapılır, buna kim hangi ölçütlere göre karar vermiştir. Örneğin bu sınavda neden sanat ve spor alanları ile ilgili sorular sorulmaz. Önemli görülüyorsa bu dersler neden hala programda yer alır. Herhalde hiçbir eğitimci ya da politikacı çocuklar için sanat ve sporun önemli olmadığını söyleyemez. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında yetiştirilecek insan modelinin sahip olması gereken yeterliklerin önemli bir kısmının sanat ve spor alanları ile ilgili olduğu görülecektir. Amaçlarda sözü edilen; *...görev ve sorumluluklarını bilen, ... Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,...* ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Unutmayalım ki, son yıllarda öğrencilere kazandırmaya çalıştığımız, sık sık sözü edilen “yaratıcılık” en kolay sanat etkinlikleri aracılığı ile kazandırılabilir. Durum böyle iken, MEB’in TEOG’un amaçlarından biri olarak “orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek” şeklinde bir amaçtan söz etmesi, anlaşılması çok zor bir durumdur. Unutulmamalıdır ki, Sanata değer vermeyen sanat derslerinde test çözdüren eğitim sistemi, kurşun askerler dökmeye devam edecektir.

TEOG sınavında neyi neden ölçmeye çalıştığını makul bir biçimde açıklayamayan eğitim sistemi, kendisini bir seçme ve sıralama yapma mecburiyetinde hissetmekte ve yapılan sınavın adil olduğunu, herkese aynı soruların sorulduğunu söyleyerek savunmaktadır. Oysa izinli raporlu öğretmenler nedeni ile derslerinin bir kısmı boş geçen, usulen programı yetiştirmeye çalışan bir köy okulundan gelen öğrenci ile özel okuldan gelen öğrenciyi aynı sınava sokmak ne eşitlik, ne de adalettir. Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını istemek, bunu düşünmek doğru bir düşünce biçimi olmakla birlikte, bunu gerçekleştirmek çok daha kapsamlı ve çözümlü zor bir problemdir.

### TEOG Olmazsa Olmaz mı?

Öğrenciler tüm yaşamlarını sınav kaygısıyla yaşamaya alışmakta, dolayısı ile davranışları ve ya-

şantıları bu durumdan önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu durumun en önemli sonuçlarından biri önü sonu belli, seçenekleri başkaları tarafından belirlenmiş ve standart hale getirilmiş problemleri çözmeye şartlandırıldıkları için günlük yaşama ilişkin en basit sorunları çözmekte çözüm seçenekleri üretmekte zorlanmalarıdır. Hatta öğrenciler, kendilerine bir öneride bulunulduğunda şaka olarak seçenekleri görelim derler. Bu durum bile işin vahametini göstermesi açısından yeterlidir. Çünkü yaşama ilişkin problemler tanımlanmış ve şıkları belirlenmiş olarak karşılına çıkmaz. Hatta problemin ne olduğuna da insanın kendisinin karar vermesi ve öncelikle problemi tanımlaması gerekir. Yine son yıllarda çok vurgulanan ve neredeyse bütün fakültelerde ders olarak okutulan girişimcilik farklı açıdan görmeyi, fırsatları değerlendirmeyi gerektirir bu da üniversitede değil, daha çok temel eğitimde kazandırılabilir.

Özden ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada TEOG fen bilgisi sınav sorularının çok azının (%15) üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü ve çoktan seçmeli testlerin geniş düşünme seviyesi olarak tanımlanan üst düzey bilişsel özellikleri ölçmede yetersiz kaldığı, dolayısıyla program kazanımların sınavda yeterince temsil edilmediği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Birinci (2014) TEOG Matematik sınavında kapsam açısından beceri ve kavramlar seviyesi ile stratejik düşünme seviyesine yönelik soru sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kısaca, TEOG bu haliyle öğrencilerin düşüncelerini kısırlaştırmakta, ülkenin geleceğine zarar vermektedir.

**Peki, TEOG kaldırılabilir mi? Bu soruya bu şartlarda verilebilecek cevap ancak retorik olarak evet olabilir. Yani daha önce yapıldığı gibi nasıl LGS, OKS, SBS, kaldırılmışsa TEOG’da kaldırılabilir. Fakat kaçınılmaz olarak, başka bir adla başka bir sınav mutlaka olacaktır.** Çünkü, okullar arasındaki nitelik farkını ortadan kaldırmadan TEOG’u kaldırmak sorunu çözmez sadece büyütür.

Eğitimciler en iyi okul eve en yakın okuldur derler. Evet, okulların nitelikleri eşitlendiğinde bu bakış açısı doğrudur. Bu amaç gerçekleştirildiğinde sınava da gerek kalmayacaktır. Normalde her öğrenci ekonomik, sosyal ve psikolojik nedenlerle

kendi bölgesindeki okula gitmeyi tercih edecektir. Bir okulu nitelikli yapan fiziksel koşullarından ziyade öğretmenlerinin niteliğidir. Öğretmen **nitelikli olarak yetiştirilmedikçe sistemin bileşenlerinden sadece biri olan sınav sistemi ile oynayarak sistemin sorunlarını çözmek mümkün değildir.**

### Sınav Nasıl Olmalıdır?

Bütün bu tartışmalardan sonra sınav nasıl olmalıdır sorusu her şeye rağmen istesek de istemesek de sınavın olacağı anlamına gelmektedir. Birçok araştırma da sınavın olması gerektiğini ifade etmektedir. Sistem zaman içinde hatalarını sık sık tekrar ederek de olsa deneyim kazanmaktadır. Tüm eleştirilere rağmen TEOG, önceki sınavlarda var olan bazı sorunların üstesinden gelmeyi başarmıştır. Sınavın bir günde yapılmaması, her dersten ayrı ayrı sınav yapılması, her bir sınavdan sonra ara verilmesi, öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri, telafi imkanının olması başlıca gelişmelerdir.

Kuşkusuz her türlü eğitim etkinliğinin bir amacı olmalı ve bu amaca ulaşıp, ulaşılmadığını değerlendirmek amacı ile ölçme yapılmalıdır. Bu bağlamda ölçme aracından kaynaklanan teknik sorunlar, giderilmesi en kolay olan sorunlardır. Önemli olan etkinliklerin amaca uygun olarak yapılıp yapılmadığı, etkinlikler sonucunda hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığıdır. Bu açıdan bakıldığında yapılan şey, yüzüğünü samanlıkta kaybeden Nasrettin Hoca'nın onu sokakta araması gibidir. Sormuşlar hocaya neden yüzüğünü samanlıkta kaybettiğin halde sokakta arıyorsun diye, samanlığın karanlık, sokağın aydınlık olduğunu söylemiş. Bütün eleştirilere rağmen sınavlar önemli ölçüde bilgiyi ölçmeye devam etmektedir. Bir başka deyişle sınavlar daha çok bilişsel kazanımlarla ilgilidir, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar göz ardı edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının test tekniğinden kaynaklanan sorunların farkında olarak "ilerde açık uçlu sorulara da yer verilecektir." açıklaması en azından kusurun kabulüdür. Ancak, MEB, TEOG'un amaçlarını açıklarken "orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek" şeklinde ifade edilen amacı gerçekleştirmekten

çok uzaktır. Çünkü okullarda hala müzik, resim, beden eğitimi gibi derslerde test çözülmesine göz yummaya devam etmektedir. MEB, bir an önce duyuşsal ve psikomotor kazanımları da ölçmeye dönük ölçme araçları geliştirmek için çalışmaya başlamalıdır. Bu tür çalışmalar sadece ortaöğretime geçiş amaçlı değil, okullarda uygulanan ders programlarının değerlendirilmesi açısından da önemlidir. Nasıl ki matematik öğretmeni, Türkçe öğretmeni, sınavlar nedeni ile programa uygun olarak ders konularını işliyorsun ve bu durum okul yönetimi ve veliler tarafından da takip ediliyorsa, aynı duyarlılık resim, müzik, beden eğitimi dersleri için de gösterilmelidir.

Sık değişen sistem nedeni ile velilerde var olan gerginlik ve stres, çocuklara da yansımaktadır. Her ne kadar tek sınav olmadığı için stresin azaltıldığı söylene de öğrenci üzerinden yarışa giren okullar ve veliler gereğinden fazla stres yaratmaktadırlar. Özel okullar başta olmak üzere okulların hafta sonlarında sürekli TEOG'a hazırlık kursları vermesi, bazı okulların velilerden puan almak amacı ile bu kursları daha Ağustos ayının ortasında başlatmaları durumun vahametini açıkça ortaya koymaktadır.

Adı ne olursa olsun mutlaka sınav olacaksa (ki, koşullar değişmediği sürece olacağı anlaşılıyor) sadece altı derse yönelik değil, bütün derslerdeki kazanımları ölçmeye dönük olmalıdır. Yapılacak sınavlarda geliştirilecek tekniklerle sadece bilişsel alana ilişkin kazanımlar değil, duyuşsal ve psikomotor alana ilişkin kazanımlar da ölçülebilmelidir. Öğretmenler TEOG'ta olmasa bile dönem içinde süreç odaklı değerlendirmeler yapabilmelidir. Öğretmenlerin gelişimine bağlı olarak süreç odaklı bu değerlendirmelerin sonucu belirlemedeki ağırlığı ve etkisi artırılmalıdır. Öğretmenine güvenmeyen bir sistemin başarılı olma şansı yoktur.

### Sonuç

Adı ne olursa olsun bugüne kadar yıllardan beri ortaöğretime geçiş için çeşitli adlarla sınavlar yapılmıştır. Bu sınavın şu andaki adı TEOG'tur. Yarın başka bir şey olabilir. Bu sınav, önceki deneyimlerden ve araştırma sonuçlarından yararlanılarak geliştirilmiş ve önceki sınavlarda ortaya çıkan sorunların bazılarını çözmeyi başarmıştır. Sınavın



bir günde yapılmaması, her dersten ayrı ayrı sınav yapılması, her bir sınavdan sonra ara verilmesi, öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri, telafi imkanının olması gibi bazı olumlu gelişmelerden söz edilebilir. Ancak sistem özü itibarı ile hatalıdır ve çaba maalesef yanlış daha iyi yapma çabasıdır. Bu sınav özü itibarı ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında ifade edilen yeterlikleri ölçmekten uzaktır. Hala bilgi merkezli ve ezber ağırlıklı olma özelliğini sürdürmekte, duyuşsal ve psikomotor kazanımları ölçmemektedir. Bu anlayış dershaneleri ortadan kaldırmamış okulları dersane durumuna getirilmiştir. Okulların başarısı TEOG’da aldıkları puan ortalamaları ile ölçülmeye devam edildiği sürece, bu yarış giderek daha fazla stres yaratan daha zor bir yarış haline gelecek ve çocuklara daha fazla zarar verecektir.

Bu bağlamda **MEB, öncelikle sınavın varlık nedeninin az sayıdaki nitelikli okullar olduğunu görerek, okulların niteliklerini artırmayı ve nihai olarak eşitlemeyi bir felsefe olarak içtenlikle benimsemelidir.** Aksi takdirde sınav sistemi ile oynamak en iyisi de olsa asıl sorunu çözmeyecektir. Okullar öncelikle okul olduklarını, eğitimin bilgi değil davranış kazandırma etkinliği olduğunu unutmamalıdır. Kaybedeni hep çocuklar ve ülkenin geleceği olan bu yarıştan vazgeçmek ve bütün okulları daha nitelikli hale getirmek için daha çok çalışılmalıdır. Sadece sınavda soru çıkan derslerin değil, bütün derslerin amacına uygun olarak yapılması sağlanmalıdır.

Merkezi sınavlarda ölçülmesi güç olan üst düzey kazanımların öğretmenler tarafından dersin diğer sınavlarında ya da dönem boyunca performans dayalı süreç temelli alternatif ölçme ve değerlendirme araçları (örn. proje, ürün dosyası, performans ödevleri vb.) kullanılarak ölçülmesi gerekir. Zira yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gereği olan bu otantik ölçme değerlendirme araçları ve teknikleri sonuçtan çok sürece odaklanmakta ve öğrenme öğretme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle, özellikle yüksek puanlarla girilen liselerdeki öğretmenler bu öğrencilerin öğretmeni olmayı hak etmek için daha çok çalışmalı ve kendilerini geliştirmelidirler. Bu okullarda görevlendirilecek öğretmenler mutlaka periyodik olarak performans değerlendirmesine tabi tutulmalıdır. Öğretmenin niteliği

artırılmadan eğitim sisteminin niteliğinin artırılmayacağı bilinmelidir.

Veliler, çocukları için iyi okul ve öğretmen ararken, kendileri de iyi anne baba olmayı öğrenmelidir. İyi anne baba olmak çocuğun iyiliğini düşünmek ve bu nedenle kendi doğrularını mutlak kabul ederek çocuğa hayatı zehir etmek değildir. Çocuğu söz konusu olunca eğitim düzeyi ne olursa olsun biri birine benzeyen veliler mutlaka etkili anne-baba eğitimine alınmalı, hazırlık kursları çocuklar için değil, anne-babalar için olmalıdır. Zira Özellikle kendilerini TEOG annesi olarak adlandırılan toplumun çeşitli çevrelerinden ve farklı eğitim düzeylerinden gelen, web üzerinden örgütlenmek suretiyle yalan yanlış bilgilerle çocuğu, öğretmeni ve okulu taciz eden bu velilerin eğitim sistemi ve çocuk ruh sağlığı açısından oluşturdukları potansiyel tehlike nedeniyle psikolojilerinin incelenmesi başlı başına bir çalışma konusudur.

Türkiye de yapılan ya da yapılacak olan merkezi sınavın adı ne olursa olsun, sınavlar sistemin diğer bileşenleri ile birlikte düşünülmeli; eğitim sisteminin amaçları dikkate alınarak bütün derslerin kazanımlarını kapsayacak şekilde yapılmalı, ivedilikle yurt genelinde tam gün eğitime geçilmeli, öğrenciler dersi derste öğrenmeli, serbest zamanlarını daha çok sanat ve spor etkinliklerine ayırmalıdır.

### Kaynakça

- Birinci, D.K. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında İlk Deneşim: Matematik Dersi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 8-15.
- Dönmez, B. (2009). "Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme." Eğitime Bakış Dergisi 5(15).
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S.N. (2014). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15(2), 37-57
- MEB (2013). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi. [Online]: [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimgecis/sunu\\_m.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimgecis/sunu_m.pdf). adresinden 02 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M. M. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınav Fen Bilimleri Sorularının Webb’in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 4(2), 91-108.
- Şad,S.N., Şahiner,Y.K. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri, İlköğretim Online, 15(1), 53-76, 2016.

# Türk Eğitim Sisteminin Merkezi Sınav Sorunu

Prof. Dr. Burhan AKPINAR  
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Giriş

Eğitim, özellikle de okullarda yürütülen formal eğitim amaçlı bir faaliyettir. Eğitimde amaç söz konusu olduğunda, bu amaca ulaşmanın muhasebesini yapmak ihtiyacından dolayı sınavlarda, kaçınılmazdır. Bu itibarla sınavlar, formal eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası (Duran ve Tufan, 2017; Temizkan ve Sallabaş, 2011) ve tamamlayıcı ögesidir. Okullardaki öğrenme-öğretme sürecinin temel bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme, öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak oluşturur (Karakuş, 2008). Büyüköztürk'ün (2016: 346) tabiriyle "eğitim varsa, sonuçların sınanması da olacaktır". Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, sınama durumunun (ölçme ve değerlendirmenin), öğretim sürecinin sebebi değil; sonuçlarının muhasebesi için olduğu gerçeğidir. Bu muhasebenin temel işlevi de, öğrencileri yönlendirme ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi olmalıdır. Eğer sınama durumu, öğretim sürecini hegemonyası altına alıp, eğitim sistemini manipüle ederek sistemin sebebi haline gelirse veya getirilirse, mecrasını şaşırması demektir. Dolayısıyla, Türk Eğitim Sistemi (TES)'nde Temel Eğitimden Orta-öğretime Geçiş (TEOG) gibi merkezi sınavların bu bağlamda masaya yatırılması gerekir.

Okullarda yürütülen formal eğitim anlamında öğretim sürecinde sınavlar genelde dört amaçla yapılır. Bunlar (Koç, 1985);

1. Öğretim ve öğretim programlarının etkinliğine ilişkin kararlar almak,
2. Rehberliğe ilişkin kararlar almak,

3. Yönetmelik kararlar (seçme, sınıflama, yerleştirme vb) almak ve

4. Araştırma kararları almak şeklinde sıralanabilir.

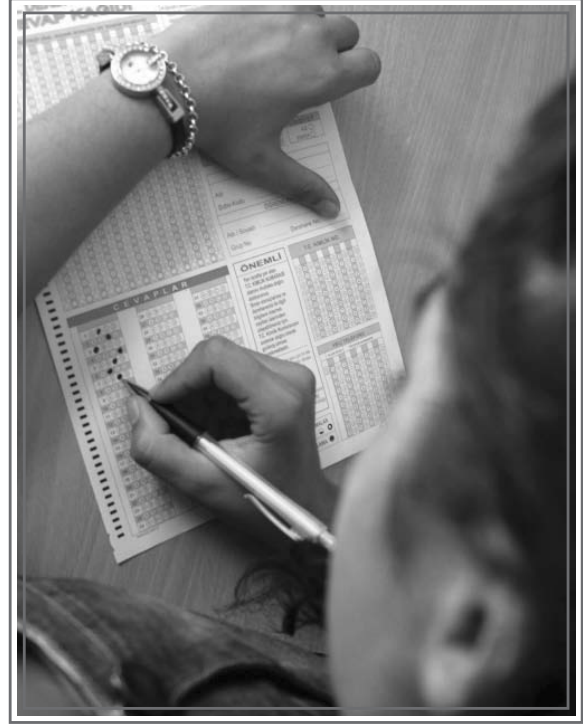
Duban ve Arısoy'a (2017: 71) göre, sınavların yapılış amacı, öğrencilerin başarı düzeylerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve eksikliklerini, hazırbulunuşluk seviyelerini, ilgi ve yeteneklerini belirlemektir. Buna ilaveten, eğitim sisteminin ürünü olan çıktılara bakarak, sistemin işleyişinin izlenmesine, kontrol edilmesine ve gelişiminin sağlanmasına yardımcı olmak da amaçlanmaktadır. İlgili dokümanlarda yer aldığı şekliyle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e göre, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin başarılarını ve eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkililiğini anlamak ve öğretim programının kuvvetli ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır. Bu itibarla, öğretim sürecinde sınavlar, her türlü eğitsel uygulamanın ve eğitimde nitelik arayışlarının temel unsuru (Karadağ, 2005) olarak da değerlendirilebilir. Sayılan bu amaçlardan başka, öğretim çıktılarının göstergesi olarak sınav sonuçları, eğitim politikalarına yön vermede de kullanılmaktadır (Özkan, 2014). Kısaca, çağımızda sıkça dile getirilen eğitimde kalite olgusu, sınavları zorunlu kılmaktadır, denilebilir. TEOG sınavını konu alan bu yazıda, öğrencileri seçme, sınıflama ve yerleştirme anlamında gelen yönlendirme amaçlı merkezi standart sınavlar üzerinde durulmuştur. Bu sınavlarda büyük oranda çoktan seçmeli testler kullanıldığı için, TOEG, daha çok bu testler üzerinden eleştirel olarak alınmıştır.

TEOG da dâhil, seçme veya yerleştirme amaçlı merkezî standart testlerin temelleri, Davranışçı psikoloji çerçevesinde Alfred Binet'in ortaya çıkardığı IQ ile sayısal ve sözel zeka anlayışına dayalıdır. Birçok açıdan ciddi eleştiriler alan bu anlayış, bütün eksiklik ve çarpıklığına rağmen hükümlerini devam ettirmektedir (Altan, 2017). Bunun anlamı, TEOG'un en azından bu dayanağı itibarıyla, insana ve onun eğitimine dair varsayımlarının sorunlu olduğudur. Bu noktada sevindirici olan, bilimsel ve akademik camiadan olmasa da, politik cenahtan son günlerde TEOG'a dair itirazlar ve bunun akabinde alınan yeni kararlardır. Buna göre yakın gelecekte, Türkiye'de öğrencilerin yönlendirilmesi ve yerleştirilmesinde TEOG'a alternatif modellerin gündeme gelmesi beklenebilir. Konu, bu tür merkezî sınavlardaki soru tipi bağlamında ele alındığında, LYS örneğinde olduğu gibi, standart testlerin yanı sıra, açık uçlu veya kısa cevaplı test maddelerine de yer verilmeye başlanmış olması doğru bir adımdır. Bu adımla, şimdilik sembolik sayıda olsa da, açık uçlu test maddelerine (sorulara) yer verilmiş olması, Davranışçı psikolojinin eksikliklerinin fark edildiğinin göstergesi sayılabilir.

Hemen her kesimden gelen bütün eleştirilere rağmen TES'nde TEOG gibi standart testlerin kullanıldığı merkezî sınavlar, hala egemenliğini korumaktadır. Fikir ve uygulama olarak ithal olsa da, standart testlerin kullanıldığı merkezî sınavlar konusunda Türkiye, ciddi bir deneyime sahiptir. Uzun yıllar, bütün boyutları itibarıyla özgün bir eğitim sistemi ve modeline sahip Osmanlı döneminde, bazı istisnalar dışında, medreselere alınacak öğrenci sayısına dair bir sınırlama yoktu, bu nedenle bir seçme de yapılmazdı. Ancak sonraları Enderun mektebi gibi uygulamalar ile Batı tipi okulların yaygınlaşmasıyla, TES, eğitimde seçme ile tanışmıştır. Tarihimizde düzenli olarak seçme sınavı ile öğrenci alan ilk yükseköğretim kurumu, 1859 yılında açılan Mekteb-i Mülkiye olup, sınav, klâsik yazılı ve sözlü yoklama türü sorularla yapıldı (Baykul, 2008: 3). Osmanlı örneğinden çıkarılacak olan, eğitimde öğrencilerin yönlendirilmesi ve yerleştirilmesinde fikir ve uygulama olarak Batı menşeli modellere mahkum olmadığımızdır. Bugün bize düşen, kendi tarihimiz, sosyolojimiz ve kültürümüzle barışık, ekonomik sistemimize uy-

gun ve Çağ'ı yadsımayan bir yönlendirilme ve yerleştirilme modeli ihdas etmemizdir.

Türkiye'de ortaöğretime geçişte, öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde temel belirleyici merkezî sınavlar olmasına rağmen, sınavların yapısı, içeriği, puan hesaplama yöntemleri gibi konularda bir istikrar sağlanamamıştır (Duban ve Arısoy, 2017: 71). Türkiye'de ortaöğretime geçiş amacıyla gerçekleştirilen merkezî sınavların tarihi serüveni geçmişten günümüze şöyledir:



- 1998–2004 yılları arasında uygulanan Liselere Giriş Sınavı (LGS),
- 2004–2007 yılları arasında uygulanan Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS),
- 2007 – 2009 yılları arasında uygulanan Seviye Belirleme Sınavları (SBS),
- 2009 – 2013 yılları arasında uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS),
- 2013 yılında uygulanmaya başlanan ve halen yürürlükte olan TEOG (Bağcı, 2016: 3) ve
- 2017 TEOG'un alternatiflerinin müzakere edilerek, yeni model arayışları.

Bugün itibarıyla birçok açıdan eleştirilen TEOG, **öğrencilerin, sistemde ilk karşılaştıkları mer-**

**kezi sınavdır (Cemaloğlu, 2016).** Eğer devam edecekse TEOG, elde edilen puanlar üzerinden öğrencileri sıralama amacıyla kullanılan sınavlar kategorisindedir. Bu sınavlarda amaç, öğrencileri göstermiş oldukları başarılarına göre sıralamak ve belirli okul ya da programlara yerleştirmektir (Büyüköztürk, 2016: 347). Bu sınavın uygulamaya konulma gerekçesi ise öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirme, başarı değerlendirmesini sürece yayma, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılma olarak açıklanmıştır. Çünkü geçmişten günümüze kademeler arası geçişte kullanılan çoktan seçmeli sınav yönteminin tek başına değerlendirme ölçütü olmasının bu olumsuzlukların başında geldiği söylenebilir (Özkan ve Karataş, 2016). MEB tarafından yapılan ve bugün itibarıyla kaldırılması gündemde olan TEOG sınavı, 8. sınıf öğrencilerine ilk dönem kısımları, ikinci dönem nisan ayında olmak üzere iki farklı günde yapılmaktaydı (Duban ve Arısoy, 2017: 71). Sınavda yer alan sorular çoktan seçmeli ve sınav, yanlış cevaplar doğru cevap sayısını etkilemeyecek şekilde düzenlenmişti. İki ayrı dönemde yapılan bu sınav sonuçları iki sınavı olan derslerde birinci, üç sınavı olan derslerde ise ikinci sınav yerine geçmekteydi. Birinci ve ikinci dönem uygulanan TEOG sınavı puan ortalamalarının %70'i ile diploma puanının %30'u alınarak orta öğretime yerleştirme puanı (OYP) hesaplanmaktaydı (Duban ve Arısoy, 2017: 71).

Yukarıda kısaca temas edilen TEOG sınavı, çeşitli deneyimlerden yararlanarak, ilköğretimden ortaöğretime geçiş konusunda birtakım iyileştirmeler getirmiş olsa da, toplumun farklı kesimlerinden çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eleştiriler esas olarak, bahse konu sınavın yol açtığı psikolojik travmalar ile bunun sosyolojik ve ekonomik yansımalarına ilişkindir. İlave olarak, TEOG'un ihtiva ettiği çoktan seçmeli standart test konusunda bu eleştirilere pedagojik birçok itiraz da eklenebilir. Dolayısıyla öğrenci yerleştirme ve yönlendirme sisteminin kalitesini daha iyi noktalara taşımak için bu eleştiri ve itirazlara kulak vermekte yarar vardır. Kaldı ki Türkiye'de temel eğitimden ortaöğretime geçiş ile ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sorunu TES'in başlıca sorun alanları arasında gösterilmektedir (Özyılmaz,

2013). Bu itibarla TEOG sınavının bütün yönleriyle masaya yatırılması zaruridir.

### TEOG Gerçeği

Bugün birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de her kademedeki eğitime olan talep ve beklentiler giderek artmaktadır. Bunlardan ortaöğretime yönelik eğitim arzının, talebi adaletli bir şekilde karşılaması için, öğrencileri başarılarına göre sıralayarak seçmek zorunlu gibi görünmektedir. Bu zorunluluk, mevcut ortaöğretim kurumları (liseler) arasındaki eğitim kalitesi farkı ile ülkemizin birtakım sosyolojik realitelerine (özel okulların öğrencilere şişirilmiş not vermesi, öğretmenlerin verdiği puanlara güvenmemek) dayanmaktadır. Çünkü iyi bir lise, iyi bir üniversite dolayısıyla da geçerli bir mesleğin hazırlayıcısı (Duban ve Arısoy, 2017) olarak görülmektedir. Bu itibarla TSE'nde kademeler arası geçişte merkezi yönlendirme sınav uygulaması devam edegelmiştir. Bunda, toplumun merkezi sınavlara aşına olması ile bu konuda ciddi bir sektör oluşması neticesinde, bu sınavlara yönelik toplumsal kabulün de rolü vardır. Kaldı ki, TEOG gibi merkezi yönlendirme veya yerleştirme sınavları sadece TES'in sorunu da değildir. ABD, İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi birçok ülkede amacı, kapsamı ve şekli farklı olsa da, benzeri merkezi sınavların yapıldığı bilinmektedir (Çakan, 2003). SETA (2013) raporuna göre, dünyada neredeyse bütün eğitim sistemlerinin, liseye gelinceye kadar veya lisede öğrencileri akademik yönden çeşitli gruplara ayırdığı da bilinmektedir. Bazı ülkeler, öğrencilerini ülke genelinde yapılan merkezi bir sınavla alırken, bazı ülkeler danışman öğretmenlerin yönlendirmeleri ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirmektedir. Örneğin, Japonya, Singapur ve Çin gibi ülkeler, temel eğitimden ortaöğretime geçişte öğrencilerine genel bir sınav yaparken, Finlandiya ve Güney Kore'de bulunan liselerden, sadece meslek liseleri öğrenci alımında alan bilgisi ve yetenek sınavı yapmaktadır (Bağcı, 2016: 1).

Yukarıda sayılan örneklerden hareketle, öğrenci yönlendirme ve yerleştirme ihtiyacının eğitim sisteminin bir gerçeği olduğu söylenebilir. Sorun, bunun nasıl yapılacağı konusunda düşünülmektedir. Bu bağlamda ele alındığında, TEOG'a

yönelik pedagojik, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik eleştiriler, genel hatlarıyla olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında değerlendirilebilir.

### TEOG Sınavının Meşruiyet Dayanakları

Diğer birçok merkezi sınav gibi TEOG da, Türkiye'ye has pedagojik ve sosyolojik birtakım gerekçelerle bugüne kadar uygulanagelmıştır. Bu gerekçelerden birincisi, ortaöğretim kurumları arasındaki nitelik (kalite) farklarıdır. Kâğıt üzerinde ortaöğretim kurumları arasında nitelik farkı görülmesine de, Türkiye'de, liselerin sunduğu eğitim imkânları arasında ciddi farklılıklar olduğu herkesin malumudur. Bunun farkında olan ebeveynlerin çocuklarını daha iyi bir liseye yerleştirme talepleri ve MEB'in bu talepleri adil ve hakkaniyetli bir şekilde karşılama arayışı, TEOG'un birinci ve belki de en önemli meşruiyet kaynağı olarak gösterilmiştir. Bu konuda, "ortaöğretim kurumları arasındaki nitelik farklarına bağlı olarak başarılı okullara olan talebin arzı karşılayamaması durumunda, kaynağı en çok hak edeni bulmak için talep edenlerin bilgi ve becerileri açısından sıralanması, gibi literatür bilgileri ile bu anlamda TEOG'u "akla ve vicdana uygun" (Akt: Büyükoztürk, 2016) bulan kanaatler, TEOG'u günümüze ulaştıran meşruiyet dayanakları sayılabilir.

TEOG'u barındırdığı bütün olumsuzluklara rağmen, günümüze taşıyan ikinci dayanak, MEB ve toplumun, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ölçme-değerlendirme konusunda güvenmemesidir. Nitekim ilgili literatür (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Çakan, 2004; Uluman ve Akın, 2010), ülkemizde, öğretmenlerimizin, öğretilenleri sınav konusunda eksik yada yetersiz bilgi ve beceriye sahip olduklarını doğrular niteliktedir. Buna, ülkemizin sosyolojik realitesi olan etnik, dini, mezhebi ve ideolojik takıntılarını aşmaması ile özel okulların "notları şişirmesi" ihtimali de eklendiğinde, TEOG, bu olumsuzlukları dengeleyici olarak görülmüştür. Bu durum, olması gerektiği gibi ve bugün birçok ülkede yapıldığı şekliyle, öğrencileri okul notlarına göre yönlendirme seçeneğini MEB'in elinden almıştır. Nitekim MEB'in, TEOG'u, "öğrenci performansını ölçerek şişirilmiş notları tespit etmek" (Tekin, 2017) amacıyla kullandığını ifade etmesi, bunu doğrular niteliktedir.

Aynı konuda Erkut'un (2016), şu değerlendirmesi dikkat çekicidir: "Öğrencilerin başarı seviyesini ölçmek için objektif ve güvenilir bir sınav çeşidi standardize testler olmasa, okulların verdiği notlara güvenmek durumunda kalacaktık ki, bunların ne kadar güvenilir ve karşılaştırılabilir olduğu tartışılır". İşte bu güvensizlik, TEOG'a kamuoyu nezdinde ahlâkî bir meşruiyet kazandırarak (Büyükoztürk, 2016) günümüze ulaştırmıştır.

Bazı kesimler tarafından eleştirilse de, TEOG'un üçüncü meşruiyet dayanağı, hiç kuşkusuz sunduğu objektif değerlendirme avantajıdır. Nitekim TEOG bünyesinde yer verilen çoktan seçmeli standart testler, bilgi, yetenek veya başarının ölçülebilmesinde en çok bilinen ölçme araçları olup, objektif ve hızlı değerlendirme bakımından diğer sınav türlerinden ayrılmaktadır. Literatürde bu testlerin avantajları arasında sayılan, objektiflik, basitlik, puanlama kolaylığı ve madde analizine dayalı olarak testi düzenleme olanağı (Özdemir, 2003) gibi özellikler, kamuoyu nezdinde TEOG'a meşruiyet kazandırmaktadır. Çünkü uzmanların hazırladığı ve makinelerin notladığı çoktan seçmeli testlerde insan hatası veya kanaati söz konusu değildir (Erkut, 2016). Bu durum, başta öğretmenlerimiz olmak üzere insana olan güvenin sorunlu olduğu ülkemizde TEOG sınavına sosyal destek sağlamıştır. Sözü geçen bu dayanaklar, MEB'in, alternatif arayışlara girmesini günümüze kadar geciktirmiştir. Akademik camiadan da beklenen yapıcı ve yol gösterici eleştiriler gelmeyince, TEOG uygulaması, birkaç meşru (kısmen) dayanağa yaslanarak bu güne kadar varlığını sürdürebilmiştir.

İlk üçü kadar etkili olmasa da, TEOG'un dördüncü meşruiyet dayanağı olarak, kamuoyunun bu tür merkezi sınavlara olan aşinalığı zikredilebilir. Nitekim 1940'lardan 2000'lerin başına kadar Türk eğitim ve bilim dünyasında egemenliğini sürdürmüş olan "testler güvenilir ve geçerlidir" şeklindeki yerleşik düşünme tarzı vardır (Bademci, 2011:117). Bunun önemli bir nedeni, Türkiye'de eğitim görmüş hemen herkesin TEOG'da kullanılan çoktan seçmeli testlere maruz bırakılmış olmasıdır (Erkut, 2016). Yani nasıl ki Türkiye'de bazı markalar margarin, deterjan ve kâğıt mendil yerine kullanılıyorsa, toplumdaki birçok kişi için "çoktan

seçmeli test” de, merkezi yönlendirmenin kendisi yerine kullanılabilir. Son tahlilde, TEOG, bilimsel ve pedagojik yönden olmasa da, yukarıda zikredilen kısmi gerekçelere dayanarak, “şimdilik en iyisi bu” denilerek günümüze ulaşmış ve çözülmeyi bekleyen ciddi bir sorundur.

### TEOG Sınavının Olumsuz Yönleri

TEOG gibi merkezi seçme, yerleştirme ve yönlendirme sınavlarına farklı kesimlerden çok sayıda eleştiri yapılmaktadır. Bu eleştiriler TEOG’un yapı ve uygulanmasına (dayanakları, amacı, kapsamı, geçerlik ve güvenilirliği vb.) dair olduğu kadar, bu sınavla ilgili psikolojik, sosyolojik ve ekonomik bağlamlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir örnek olarak Büyükoztürk’ün (2016: 346) değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

Dünyanın neresinde olursa olsun yapılan sınavlar toplumun çeşitli kesimlerince sürekli eleştiri altındadır. Herkes herkes şikâyetçi olmasına rağmen sınavlar, öğrenciler hakkında verilecek isabetli kararlar için vazgeçilmezdir. Ancak TEOG, merkezi bir sıfırlama ve sıralama amaçlı olarak ele alındığında, birçok açıdan sorunlu bir uygulamadır.

TEOG’un kuramsal dayanakları konusunda yöneltilen eleştirilerin başında, “TEOG sınavının kuramsal dayanağın belirsiz olduğu” (Koç, 2008) gelmektedir. Benzer şekilde, TEOG gibi sınavların Klasik Test Kuramı (KTK)’na dayandığı için, pratik ölçme problemlerini çözümlenmede yetersiz kaldığı eleştirileri yapılmaktadır. Oysa çağdaş dünyada daha savunulabilir olan Madde Tepki Kuramı (MTK)’na dayalı standart testlerin giderek yaygınlaştığı belirtilmektedir (Özkan, 2014: 22). Çünkü öğrenciyi birçok boyutta ele almayı sağlayan MTK’na dayalı testler ile öğrenci hakkında kap-

samlı bir değerlendirme elde edildiği ifade edilmektedir. 1904 yılında Sperman tarafından ortaya atılmış olan KTK, birçok araştırmacının daha aşına olduğu bir kuram olup, temel sınırlılığı bireylerin yetenek düzeylerinin madde parametrelerine ve madde parametrelerinin de bireylerin yetenek düzeylerine bağlı olması olarak ifade edilmektedir. Bundan başka, KTK sayıltılarına dayanan güvenilirlik kestirimleri güçlü teknikler olmasına karşın, tüm güvenilirlik ya da güvenilmezlik sorunlarını yeterince kapsayamaz (Yelboğa ve Tavşancıl, 2010) olduğu belirtilmektedir. İşte KTK’nın bu sınırlılıklarına cevap olarak MTK geliştirilmiştir (İlhan ve Güler, 2017:246).

TOEG’a daha çok akademik camiadan yöneltilen **önemli bir eleştiri de, bu sınavlarda kul-**

**lanılan çoktan seçmeli test sorularına ilişkindir. Akademik camiada genel kanaat, bu tür soruların üst düzey zihinsel bilgi ve becerileri ölçmede yetersiz kaldığı şeklindedir. Üst düzey zihinsel beceriler, bireyin yeteneğini sergilerken kullandığı bilişsel**

**(bilgi, vukuf), duyuşsal (tutum, tavır) ve devinimsel (performans, icra) özelliklerinin bütünü olarak adlandırılabilir. Diğer bir ifadeyle, bireyin birden fazla beceriyi, kendi bireysel özellikleriyle (yetileriyle) ilişkilendirerek kullanması “üst düzey zihinsel beceri” olarak adlandırılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Eğitim sisteminde bu özelliğin kazanılması ve değerlendirilmesi çok önemlidir. Oysa çoktan seçmeli testler, akıl yoluyla irdeleme ve sorgulama gerektirmeyen, yeteri kadar üst düzey zihinsel süreçlerin kullanımını içermeyen, gerçek yaşamla bağlantısı olmayan, değişen ve yeni durumlarla ilişki kurdurmayan bilgileri ölçmektedir (Titiz, 1998). Altan’a (2017) göre, sadece bilgiyi, hatırlamayı ve aktarmayı ölçebilen çoktan**



seçmeli standart testler, yüksek seviyeli düşünme becerileri olarak kabul edilen bilgiyi kullanma, yorumlama, değerlendirme, analiz etme ve sentezleme becerisini ölçemezler. Çoktan seçmeli testlerin, doğrudan doğruya becerinin ölçülmesinde kullanılması hem öğrencilerin yaratıcılık güçlerini ortaya koymalarını hem de bu güçlerini geliştirmelerini engeller (Temizkan ve Sallabaş, 2011:210). Daha çok bilgiyi ölçmeye yönelik olan çoktan seçmeli testler, iyi bir şekilde hazırlansa bile öğrencinin yargılama, yorumlama, değerlendirme ve çözümlleme gibi üst düzeydeki zihinsel becerilerini tam anlamıyla ölçemez (Aslantürk, 2011:1 3). Çoktan seçmeli soru tipinin en büyük eksikliği sentez düzeyinde bilgilerin ölçülmesinde yaşanan güçlülüdür (Bahar, vd.,2012Akt: Duran ve Tufan, 2017). Çoktan seçmeli testler, orijinal fikirler üretme, fikirleri organize ederek düşüncelerini açık bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirmesine olanak tanımaz. Başka bir ifadeyle sorun çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersiz kalır (Duran ve Tufan, 2017). Çoktan seçmeli testler, daha çok olgusal bilgiyi ölçmeye yönelik olup iyi bir şekilde hazırlansa bile ifade yeteneğinin dışında kalan yargılama, yorumlama, değerlendirme ve çözümlleme gibi üst düzeydeki zihinsel becerileri tam anlamıyla ölçemez (Üstüner ve Şengül, 2004). Çoktan seçmeli testlere ilişkin Erkut'un (2016) değerlendirmesi dikkat çekicidir:

Çoktan seçmeli sınavlarda öğrencinin alacağı geri bildirim sadece doğru-yanlış şeklinde olduğundan, bu tür sınavın pedagojik değeri düşüktür. Yaşamda karşılaşılan problemlerin genellikle tek doğru cevapları yoktur ve yanlış cevapların arasında da kalite farkları vardır. Öğrenci, ilkokuldan itibaren önemli hedeflere ulaşmak için çoktan seçmeli sınavları hem gerekli hem de yeterli görüyor. Dünyayı algılama biçimi değişiyor. Bu öğrencinin çözmesi istenen bir problemde beklentileri şunlardır: *Problem kısa olmalı, problem çözmek için gereken tüm veriler verilmiş olmalı, veriler belirsiz olmamalı, gereksiz veri olmamalı, problemin dört veya beş farklı cevap alternatifi olmalı ve bu cevaplardan sadece bir tanesi tartışılmaz bir şekilde doğru, diğerleri ise yanlış olmalı.* Son de-

rece komplike bir dünyanın çok basitleştirilmiş ve tek boyuta indirilmiş bir resmini öğrenciye gösterip onu hayata hazırlamaya çalışıyoruz.

Dolayısıyla genelde, bilme ve hatırlamayı ölçen ve doğru cevabı önceden belirlenmiş referans çerçevesinde bulduran çoktan seçmeli testlerle seçilip, yerleştirilen öğrenciler, bilgiyi taşıyıcı konumunda olduğundan, bunlardan üst düzey zihinsel beceriler beklemek fazla iyimserliktir. Üst düzey zihinsel becerilerin Bilgi Çağı öğrenci nitelikleri arasında sayıldığı (Karakaya ve Doğan, 2008) hatırlandığında, sorun daha iyi anlaşılır. Özetle, çoktan seçmeli testleri cevaplayarak TEOG'dan yüksek puan alan ve hayatı dört-beş şıktan ibaret gören (Cemaloğlu, 2016) öğrencilerin sınav başarısı ile yaşam başarısı arasındaki ilişki zayıftır. Kaldı ki, bu testlerde büyük başarı göstererek yükseköğretime yerleşen öğrencilerden, muvaffakiyet ve mutluluk gibi başarılı yaşam öyküleri duyulmamaktadır. Çünkü yaşamda başarı ve mutluluk için önemli olan birçok özelliği çoktan seçmeli testler ile ölçmek mümkün değildir (Ercüt, 2016). Bunun anlamı, TEOG gibi çoktan seçmeli testlerden müteşekkil merkezi standart sınavların yordama gücünün zayıf olmasıdır. Yani, çocuklarımız gerçek yaşamlarında karşılaştıkları basit sosyal sorunlarını çözmekten uzak, toplum içinde hayatlarını kolaylaştıracak becerilerden yoksun ama sınavda yüksek puan almaya dönük bir yetiştirme sürecine itilmektedirler (Büyüköztürk, 2016).

Sorun burada kalsa iyi. TEOG gibi merkezi sınavların, "sınav odaklı eğitim" sistemimizi (Pehlivanoglu, 2014) etkisi altına aldığı hatırlandığında, bu sınavlarda kullanılan standart testlerin öğretim sürecinde, üst düzey öğrenme ile yüksek düşünme becerisinin öğrenilmesine de izin vermediği söylenebilir. Zira neredeyse tamamen TEOG sınavına odaklanmış okullarda, ne öğretmen ve ne de veliler, sınavda ölçülmeyen (soru çıkmayan) becerilerin kazandırılması ile ilgilenmemektedir. Sonuç olarak çoktan seçmeli standart testler, TES'in, genel ve özel amaçlarının gerçekleşmesini engellemektedir. Yapılması gereken, merkezi yönlendirme ve yerleştirme sınavlarında (eğer yapılacaksa) çoktan seçmeli soruların yanında, başka ölçme araç ve tekniklerine de yer verilmesidir (Baykul, 2008: 14).

TEOG sınavına yapılan bir eleştiri de, bu sınavın amacına yöneliktir. TEOG'un asıl amacı, temel öğretimden ortaöğretime geçiş için seçme ve yerleştirme yapmaktır. Oysaki TEOG benzeri sınavlar birçok ülkede yapılmakta, ancak farkı amaçlarla kullanılmaktadır. Bu amaçlar, başta okullar olmak üzere, müfredat ve öğretmenleri değerlendirmeye yöneliktir. Bizde ise, TOEG'un sadece okulları hiyerarşik olarak sıraladığı belirtilmektedir. ABD örneğinde olduğu gibi (Şirin, 2017), TEOG gibi sınavların tek amacı öğrenciyi ölçmek değil; okulları, müfredatı ve öğretmenleri de değerlendirmek olmalıdır. Bu durum TES'in topyekûn hedeflerine ulaşması bakımından önem arz etmektedir. Dolayısıyla TEOG'un diğer olumsuzlukları yanında, amaç bakımından da gözden geçirilmesinde yarar vardır. Bu durum, TEOG sınavının temel gerekçeleri arasında sayılan liseler arasındaki nitelik farkının azaltılması bakımından da önemlidir. Çünkü TEOG verilerine göre "sorunlu" okulların belirlenip, izlenmesi ve gerektiğinde bunlara destek sağlanması ancak bu şekilde mümkündür. Nitekim ABD, İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi ülkelerde, merkezi sınavlar ulusal eğitim hedeflerini saptayıp geliştirme ve okullarca bu hedeflere ulaşma düzeylerini belirleme amaçlı olarak yapılmaktadır. Bu merkezi sınavların diğer bir amacı da, halkı öğrenci başarıları hakkında haberdar etmektir. ABD'de ülke genelinde yapılan standart başarı testlerinin amacı, eyaletlerin her bir ders alanı için ve diğer bazı kriterler açısından karşılaştırılması ve yıllar genelinde eyaletlerin başarılarının izlenmesidir. Bu izlemede, sürekli olarak başarısızlık gösteren okullar, diledikleri takdirde "yardıma muhtaç okullar" grubuna alınmakta ve bunlara yardım edilmektedir (Çakan, 2003).

**Çoktan seçmeli standart testler bağlamında TEOG'a yöneltilen bir eleştiri de, bu tür merkezi sınavların öğretim sürecini yönlendirerek, tek tip bireyler yetişmesine yol açmasıdır. TEOG, birçok açıdan öğretim sistemini olumsuz etkilese de, burada vurgulanmak istenen öğrencilerin zekâ profili ile ilgili sorundur. Bu sorun, geleneksel çoktan seçmeli standart testlerin, sadece sayısal-sözel zekâları gelişmiş bireylere avantaj sağladığı, diğer zekâ alanları baskın olan bireyleri ihmal ettiği ile ilgilidir. TEOG gibi**

**"tek tipleştirilen sınavlar", klasik sol beyin odaklı değerlendirmez. Bu sınavlar, tek tip zekâ profili (sayısal/ sözel) gelişmiş ve beyinlerinin sol tarafı daha baskın bireylere avantaj sağlamaktadır. Oysa salt sol beyin odaklı değerlendirmelerin, girişimcilik, yenilikçilik, yaratıcılık, sorunlara çözüm bulabilmek, eleştirel düşünme gibi farklı düşünme modellerini ortaya çıkarabileceği kuşkuludur. Beynin hem sağ hem de sol tarafını kullanabilen bireylere sahip olmak için TEOG ve benzeri sınavlara çok da ihtiyaç olmadığı açıktır. Farabi, Einstein, İbn-i Sina, Picasso, El Buruni, Leonardo Da Vinci, Mimar Sinan, Beethoven, Messi, Steve Jobs ve daha binlercesi ne böyle testlerden ne de bu testlerin neticesinde oluşturulan okullarda eğitim görmediler (Altan, 2016). TEOG gibi sınavların, öğrencilerin sol beyine yatırım yaparak, sağ beyni ihmal etme konusunda Cemaloğlu(2016) aşağıdaki eleştirileri yapmaktadır:**

**Ülkemizdeki en iyi beyinleri Fen ve Anadolu liselerine alıp fizik, matematik, kimya ve biyoloji eğitimi verilmekte ve sol beyni güçlendirmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin sürekli sol beyinlerine yatırım yapmak, sağ beyni ve frontal beyni ihmal etmek, insan kaynağına büyük bir darbe vurmaktır. Ülkeler arasında iletişim, inovatif düşünme, yaratıcı problem çözme, sosyal davranışlar, edebi dil, sanat, tasarım ve liderlik olarak tanımlanan sağ beyin özellikleri ihmal edilmektedir.**

TEOG, yukarıda temas edilen eleştirilerin dışında da farklı itirazlara maruz kalmaktadır. Bu itirazlar, test sorularını hazırlayanların ehliyetli olup olmadığı (Altan, 2017), bu sınavların dayandığı kuramsal (teorik) temellerin muğlak olduğu, bahse konu merkezi sınavların öğrencilerin değer kazanmasına engel olduğu, bunların sosyalleşmelerini engellediği ve güzel sanatlarla uğraşmasına mani olduğu, bu sınavların öğrencileri bencil, anti-sosyal ve rekabetçi yaptığı (Cemaloğlu, 2016) noktalarında yoğunlaşmaktadır. Bunun faturası ise, toplumu bir arada tutan çimentonun (sosyal sermayenin) erozyona uğramasıdır. Bunlardan başka, TEOG gibi merkezi sınavların, olası bir başarısızlık durumunda, çocuklar üzerinde zararlı etkiler, kalıcı hasarlara neden olduğu ve ailelerin de bundan



doğrudan etkilendiği belirtilmektedir. Çünkü bu tür yüksek riskli sınav sonuçları, toplumumuzda, “var olup-olmama” ikileminde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Diğer taraftan, bu sınavlar nedeniyle öğrencilerinin sürekli okul dışı kaynaklara müracaat etmesi, öğretmenlerin varlık duygusuna zarar vermekte ve otorite kaybına neden olmaktadır (Aydın, 2008). Ayrıca TEOG’da yer alan testler arasındaki güçlük farkı olduğu (TED-MEM, 2016), bu sınavların PISA gibi uluslararası sınavlarla uyumlu olmadığı, sınav kapsamına alınmayan derslerin okullarda arka plana atılabileceği, sadece “1-0” şeklindeki puanlamanın yetersiz olduğu (Akkuş ve Baykul, 2001), öğrencilerin bu sınavlar için okul dışı kaynaklara yöneldiği (Bağcı, 2016), TEOG gibi sınavların kaynak dağıtımının aracına dönüştüğü (Aksoy, vd., 2017), bunun sonucunda ise, ülkeye ciddi bir katma değer sağlamayan devasa bir test ekonomisi oluşturması (Erkut, 2016) eleştirilerine de kulak vermek gerekir.

### Sonuç

Pedagojik dayanakları bakımından sorunlu olan, yol açtığı psikolojik, sosyolojik ve ekonomik problemler dolayısıyla ciddi eleştirilere maruz kalan ve TES’in amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmayan TEOG ile yola devam edemeyeceğimiz açıktır. Türkiye, öğrenci yönlendirme ve yerleştirme gibi çok önemli bir konuda bu kadar olumsuzlukları bünyesinde barındıran bir uygulamaya mahkûm edilemez. Çünkü kalkınma ve gelişmesinde eğitimi stratejik bir değişken olarak gören ve buna ciddi yatırımlar yapan Türkiye’nin, bu konuda daha fazla hatayı sineye çekmeye tahammülü yoktur. Dolayısıyla TEOG gibi merkezi sınavların TES’in hedeflerine ulaşması önündeki engellerin elimine edilmesi zaruridir. Bu noktada TEOG’un, eğitim sisteminin sebebi değil, sonucu ile ilgili olması gerektiği bilinmelidir. Tıpkı araçlardaki hız göstergesi örneğinde olduğu gibi. Hız göstergesi, araç hız yapsın diye değil, aracın hızını ölçsün diye vardır. Bu itibarla TEOG gibi merkezi sınavların TES’i manipüle etmesine göz yumulamaz. Yapılması gereken, objektif puanlama ile okul ve öğretmenlere olan güvensizlik zemininde meşruiyet kazanmış olan TEOG uygulamasının, yukarıda zikredilen eleştiriler bağlamında topyekun gözden geçiril-

mesi olmalıdır. Zira TEOG’a yönelik TES’in hedeflerine ulaşmasını engelleme, gelecek kuşakları sıradanlaştırma, öğretimi manipüle ederek öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri kazanmasına ket vurma, okul ve öğretmenleri itibarsızlaştırma, katma değer sağlamayan ekonomi oluşturarak ailelere zarar verme, yol açtığı kaygı nedeniyle başta öğrenciler olmak üzere tüm ailede psikolojik travmalara sebep olma gibi eleştiriler, ciddiye alınması gereken ciddi eleştirilerdir.

MEB’e düşen görev, TEOG’u her açıdan masaya yatırarak, eğer yapılması kaçınılmaz ise, bize uygun bir merkezi yönlendirme ve yerleştirme sınav modeli ihdas etmesidir. Hatta bu yönlendirme ve yerleştirme sisteminin sınav olması bile zorunlu değildir. Alternatif modeller konusunda, tarihimiz ve günümüzün çağdaş modelleri fikir verebilir. Sözü geçen bu alternatif model veya modellerin, pedagojik, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik perspektiflerden ele alınarak, amaç, soru tipi (eğer sınav yapılacaksa), kapsam ve uygulanma bakımından topyekûn ele alınması önemlidir. Ayrıca bu merkezi yönlendirme ve yerleştirme uygulamasının, konuyla ilgili kesimlere (Bakanlık, ebeveynler, öğretmenler, öğrenciler vb.) eğitimin çıktıları hakkında veri sağlayan bir uygulama olması da düşünülmelidir. Konuyla ilgili olarak, bireye has” değerlendirme yaklaşımı ile öğrencinin akıllı sistemler tarafından izlenerek yönlendirildiği yaklaşımların tartışılmasında da yarar vardır. Bu tartışmalarla birlikte MEB’in, acilen, “ortaöğretim kurumları arasında gözlenen nitelik farklarını kaldırması veya ihmal edilecek düzeye çekilebilmesi” (Büyüköztürk, 2016) çok önemlidir. Önemli olan diğer bir husus da, şimdilik kolay olmasa da, MEB’in, öğrencileri yönlendirme ve yerleştirmede, öğretmen puanlarına daha fazla ağırlık verebilmek üzere, okul ve öğretmenlere güveni tesis edecek, müfredatı dışlamayan tedbirleri almasıdır. Ayrıca MEB, öğrencileri yönlendirme ve yerleştirmede okul puanlarına ek olarak, öğrencilerin bilim, sanat ve spor gibi sahalardaki performanslarını da puanlamaya dâhil etmenin yollarını aramalıdır. Bütün bunlar yapılırken, “sorunun TEOG kadar, bu tür merkezi sınavlara olan toplumsal bağımlılık olduğu ve bu sınavları kaldırmak için öncelikli olarak toplumda güven kültürünü oluş-

turmanın (Cemaloğlu, 2016) kritik öneme sahip olduğu unutulmamalıdır. Son tahlilde, öğrencileri bir-iki boyuttan ele alarak değerlendiren; psikolojik ve sosyolojik birçok tortu bırakan TEOG gibi merkezi standart sınavların kaldırılarak, bunun yerine, gençlerimizi birçok boyutta ele alıp değerlendiren; psikolojik, sosyal ve ekonomik tortu ve hasar bırakmayan alternatif yönlendirme ve yerleştirme sistemleri tesis etmek zorundayız. Çünkü ancak bu şekilde gençlerimizi geleceğin karmaşık ve çok boyutlu dünyasına hazırlayabiliriz. Yoksa 21'inci yüzyılda rekabet edebilmek için süper-bilgisayarlar çıkarmamız gerekirken, biz ancak hesap makinesi üretiyor (Erkut, 2016) pozisyonunda kalmaya devam ederiz.

### Kaynaklar

- Akkuş, O. ve Baykul, Y. (2001). Çoktan Seçmeli Test Maddelerini Puanlamada, Seçenekleri Farklı Biçimlerde Ağırlıklandırmanın Madde ve Test İstatistiklerine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 9 – 15.
- Aksoy, H.H., Akgündüz, M.M., Demir, N., Tunacan, S., Türk, F. ve Uğur, N. (2017). *Eğitimde Merkezi Sınavlara İlişkin Eleştiriler İçinde Eleştirel Eğitim Seçkisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Altan, M. Z. (2016). PISA her şey midir? PISA Neyi Değerlendiriyor? <http://www.turkiyekamu.com/> (Erişim: 12.07. 2017).
- Altan, M. Z. (2017). Açık Uçlu Soru Muamması: Atılan Taş Ürkütülen Kurbağaya Değdi mi? <http://www.turkiyekamu.com/> (Erişim: 07.08. 2017).
- Arslantürk, H. (2011). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Etkileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1 (1), 10-19.
- Aydın, S. (2008). Orta ve Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sistemi: Bir Öneri. <http://www.universite-toplum.org/pdf> (Erişim: 22.06.2017).
- Bademci, V. (2011). Türk Eğitim ve Biliminde Bilimsel Devrim: Testler Ya Da Ölçme Araçları Güvenilir ve Geçerli Değildir. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 116-132.
- Bağcı, E. (2016). TEOG Sınavı Matematik Sorularının Matematik Öğretim Programı'na Uygunluğunun ve TEOG Sistemi'nin Hedeflerine Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykul, Y. (2008). Türk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler: Dikey Geçiş Sistemi. *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 14-16 Mayıs 2008 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Büyükköztürk, Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 345-356.
- Cemaloğlu, N. (2016). Merkezi Sınavlar. <http://www.kamudanhaber.net/> (Erişim: 08.08. 2017).
- Çakan, M. (2003). Geniş Ölçekli Başarı Testlerinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 19-26.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Duban, N. ve Arsoy, H. (2017). 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Sınavına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 67-98.
- Duran, E. ve Tufan, B. S. (2017). Açık Uçlu Sorular İle Çoktan Seçmeli Soruların Anlamayı Etkileme Durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 242-254.
- Erkut, E. (2016). Eğitim sistemimizin tümörü: Çoktan seçmeli sınav. <http://www.hurriyet.com.tr/> (Erişim: 23.07. 2017).
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). **Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar**. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.
- İlhan, M. ve Güler, N. (2017). Likert Tipi Ölçeklerde Klasik Test Kuramı ile Rasch Analizinden Elde Edilen Yetenek Kestirimleri Arasındaki Uyumun Test Edilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 244-265.
- Karadağ, N. (2005). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde Soru Yazarlarının Soru Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 89-95.
- Karakaya, İ. ve Doğan, N. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarını Tercih Etmede Aradıkları Özellikler Ve Kullanım Sıklığına İlişkin Görüşleri. *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 14-16 Mayıs 2008 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirmesi. *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 14-16 Mayıs 2008 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Koç, N. (1985). Standart Başarı Testlerinin, Bir Eğitim Sisteminde Verilen Çeşitli Kararlardaki Yeri ve Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1-2), 159-172.
- Koç, N. (2008). Eğitimimizde Psikolojik Testlerin (Standart Testlerin) Kullanım Durumu, Sorunlar ve Öneriler. *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 14-16 Mayıs 2008 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Özdemir, D. (2003). Çoktan Seçmeli Testlerde İki Kategorili ve Önsel Ağırlıklı Puanlamanın Diferansiyel Madde Fonksiyonuna Etkisi ile İlgili Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 28 (129), 37-43.
- Özkan, E. ve Karataş, İ. H. (2016). Ortaöğretime Geçiş Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 225-234.
- Özkan, Y. Ö. (2014). Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavından Klasik Test Kuramı, Tek ve Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramı Modelleri İle Kestirilen Başarı Puanlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Human Sciences*, 11 (1), 20-44.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Pehlivanoğlu, S. (2014). Türkiye'nin merkezi sınav sorunu ve TEOG. <http://www.aljazeera.com.tr> (Erişim: 19. 07. 2017).
- Şirin, S. (2017). *TOEG'da Google Hafızasını Ölçüyoruz*. <http://selcuksirin.com/> (Erişim: 25.07. 2017).
- TEDEMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, Y. (2017). "TEOG ile şişme notları denetliyoruz" <http://www.hurriyet.com.tr/> (Erişim: 11.07.2017).
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Titiz, M.T. (1998). *Ezbersiz Eğitim-Yol Haritası*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Uluman, M. ve Akın, Ç. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal kongresi, 5-7 Mayıs 2010, Mersin Üniversitesi.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). *Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri*. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Yelboğa, A. ve Tavşancıl, E. (2010). Klasik Test ve Genellebilirlik Kuramına Göre Güvenirliğin Bir İş Performansı Ölçeği Üzerinde İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1825-1854.

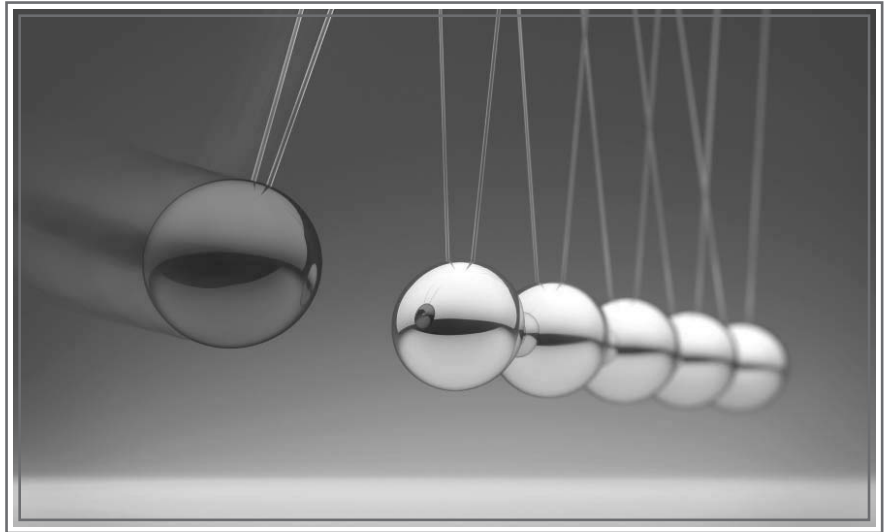
# TEOG Yerleştirme Sistemi ve Yapısal Sorunlar

Müberra Nur EMİN  
SETA Vakfı

Ortaöğretim döneminde eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen öğrenci seçimi ve okullara yerleştirme modelleri eğitim sisteminin kritik bir aşamasını temsil etmektedir. Dünyada, ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde belirleyici üç kriter öne çıkmaktadır: Okul puanları, okul bitirme sınavları ve merkezi sınavlar. Bu çerçevede, öğrencinin ortaokul puanlarının esas alındığı ve bu puanlar ile ikamet edilen adrese yakın bir okula yönlendirildiği sistemler, ortaokul puanları ile birlikte okul bitirme sınavı yapılarak gerçekleştirilen yerleştirme sistemleri ve öğrencilerin okul puanlarının da dâhil olduğu ancak belirleyici faktörün merkezi bir sınav sonucunda alınan puan ile liselere yerleştirildiği sistemler göze çarpmaktadır.

Türkiye’de ortaöğretime geçişte temel etken merkezi sınavlardır. Sınavların yapısı, içeriği, uygulanış şekli, hedef kitlesi, puan hesaplama yöntemi, yerleştirme sistemi gibi konularda birbirinden farklı sınav modelleri uygulanmıştır (Gür, Çelik & Coşkun, 2013). Son on beş yıldaki sınav sistemleri mercek altına alındığında ortaöğretime geçişte beş farklı sınav sisteminin uygulandığı görülmektedir. Bunlar Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 6, 7, ve 8. sınıfta uygulanan SBS’ler, sadece 8. sınıflara uygulanan SBS ve son olarak yine 8. sınıflara uygulanan Temel Eğitimden

Ortaöğretime Geçiş (TEOG<sup>1</sup>) sınavlarıdır. Bir sistemi kaldırıp yerine yeni bir sisteme geçişteki temel motivasyon ise öğrenciler üzerindeki sınav baskısını azaltmak olmuştur (Çelik, 2015). 2017-2018 eğitim öğretim yılının başlangıcında Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın TEOG’un öğrenci ve veliler üzerinde ciddi manada stres ve maddi külfet oluşturduğu, öğrencilerin bu sınavlara hazırlanmak için kendi okullarından ziyade okul dışı kaynaklara zaman ayırdığını, velilerin ise okul dışı kaynaklara (dershane, özel ders vb) ciddi maddi sermaye harcadığı bu nedenle sınavın kaldırılması gerektiği yönündeki açıklamasından sonra TEOG’un kaldırılması kararı alınmış ve yeni sistem



arayışları başlamıştır. Ancak daha iyi bir sınav sistemi oluşturabilmek adına birçok sistem deneme-

1. Önceleri resmi bir kısaltma olarak kullanılmayan TEOG, kamuoyunda yaygın kullanılmasının ardından resmi olarak da kullanıma girmiştir.

siyle neticelenen bu arayış ciddi bir istikrar sorunu ortaya çıkarmıştır.

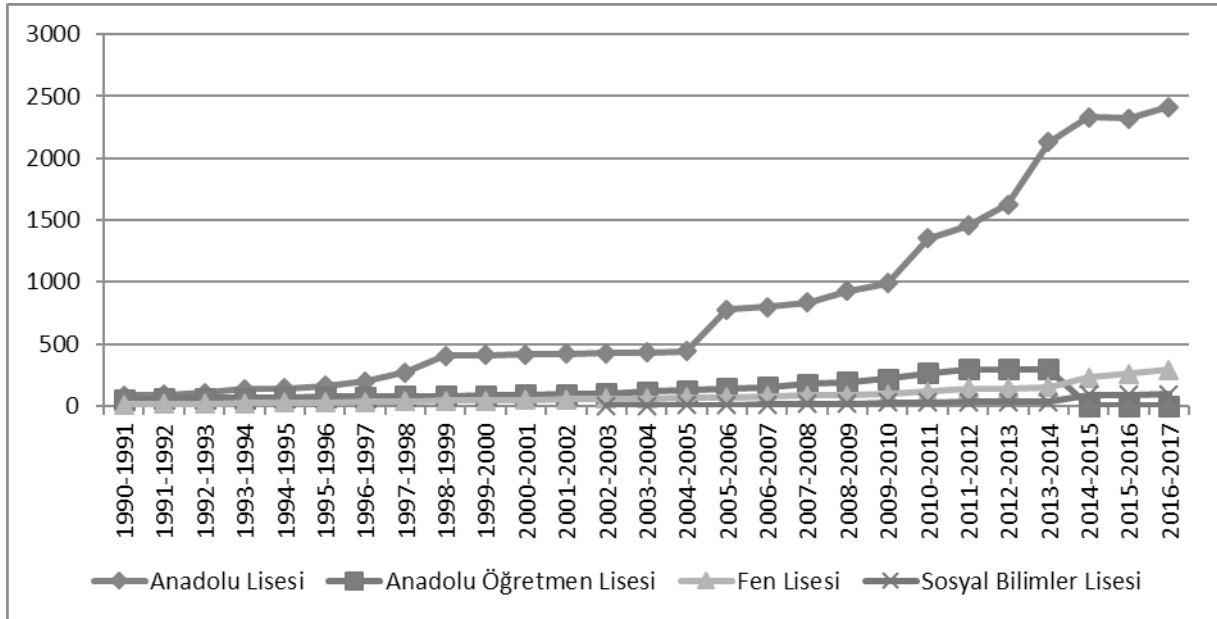
Ortaöğretime geçişte yeni bir sınav sistemini temsil eden TEOG, hem uygulanış biçimi hem de yerleştirme tarzı bakımından diğer sistemlerden farklılık arz etmektedir. Sekizinci sınıfta iki dönemde altı dersten merkezi sınavın yapılması, sınavların iki gün içinde öğrencilerin kendi okullarında yapılması, sınavların dönem müfredatları ile ilişkili olması, öğrencilerin okula devam durumlarının dikkate alınması dolayısıyla okul-öğrenci ilişkisinin daha da güçlenmesi ve telafi sınav imkânının sunulması tek sınav kaygısını azaltması gibi hususlar bakımından TEOG, önceki sınavlara nazaran hem veliler hem öğrenciler nazarında daha olumlu bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Ancak TEOG'un bu olumlu atmosferi sınav sonrası yerleştirme sürecine girildiğinde ne yazık ki kaybolmaktadır (Görmez, 2014). Dolayısıyla uygulanma sürecinde öğrencilerde azalan sınav stresi, yerleştirme sürecinde yerleşme stresi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olumsuz havanın nedeni elbette tek başına TEOG değildir. Ortaöğretime ilişkin 2010 yılında alınan ve 2014 yılında tamamlanan bir süreç olarak bütün genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi söz konusu yerleştirme mekanizmasını olumsuz etkileyen radikal bir değişiklik olmuştur. Ayrıca değişiklikler ile birlikte Anadolu öğretmen liseleri de sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi ya da fen lisesine dönüştürülmüştür. Dahası, aynı düzenleme çerçevesinde imam-hatip liseleri ile mesleki ve teknik liselerin isimlerinin önüne de "Anadolu" ibaresi eklenmiştir. Buna göre tüm okul türlerine yerleştirme puanı ile öğrenci alınmaya başlanmıştır. Bir başka ifadeyle, 2014 yılında TEOG ile birlikte bütün sekizinci sınıf öğrencileri sınava tabi tutularak bütün okulların sınav puanına göre öğrenci aldığı yeni bir sisteme geçilmiştir. Tüm okulların puana göre sıralanması ve bütün öğrencilerin puanla okullara alınması mevcut eğitim sistemimize yeni sorunlar eklemiştir. Bu metinde 2013-2014 yılında uygulamaya başlanan 2017-2018 yılı itibari ile kaldırılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sisteminin ve bilhassa yerleştirme sisteminin doğurduğu sorunlar ve yeni sistem alternatifleri ele alınacaktır.

### Türkiye'de Ortaöğretimin Kısa Tarihçesi

Türkiye'de ortaöğretimin gelişiminin önemli dönüm noktaları vardır. Bunlardan ilki 1955 yılın-

da matematik ve fen derslerini yabancı dilde (İngilizce) eğitim vermek üzere bir kaç ilde (İstanbul, İzmir, Eskişehir, Konya, Samsun ve Diyarbakır) açılan kolejlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı (O zamanki adıyla Maarif Vekâleti) tarafından özel olarak kurulduklarından ve diğer yabancı dilde eğitim veren kolejlerle karıştırılmamaları için bu okullara Maarif Koleji ismi verilmiştir. Merkezi sınavla öğrenci alan bu okulların orta ve lise kısımları bir arada olup, hazırlık sınıfıyla beraber öğretim süresi yedi yıl olarak tasarlanmıştır. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığının 9 Mart 1974 tarihli ve 11108 sayılı genelgesiyle bu kolejler lise sayılmış ve 1 Aralık 1975 tarihli 11459 sayılı genelgesiyle de Anadolu Lisesi adını almıştır (MEB, 2015a). Dolayısıyla sayıları oldukça az olan bu kolejlerin, Türkiye'de sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının ortaya çıkışında önemli bir yeri vardır. Bir diğer dönüm noktası ise 1962'de VII. Millî Eğitim Şurasında açılması kararlaştırılan Fen liseleridir (Gür, Çelik & Coşkun, 2013). "Üstün istidatlı öğrenciler" (TTKB, 1962:1) yetiştirmek amacıyla açılan Fen liseleri öğrencilerini merkezi sınavla belirlemede ayrıca öğretmenleri de özel olarak seçilmektedir. 1964 yılında Ford Vakfının desteğiyle ilk fen lisesi Ankara'da açılmıştır (MEB, 2015a). Öğrencilerini sınavla belirleyen bir diğer ortaöğretim kurumu ise 1990'da kurulan Anadolu öğretmen liseleridir. MEB'in belirttiği üzere, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak amacıyla kurulan Anadolu öğretmen liseleri 2014 yılında kadar hep tartışma konusu olmuştur (MEB, 1990). 2003 yılında ise fen liseleri model alınarak, sosyal bilimler ve edebiyat alanında bilim insanları yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler liseleri kurulmuştur. Bu okullara da merkezi sınavla öğrenci alınmaktadır (MEB, 2015a).

Türkiye'de merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının ortak özelliği bu okulların seçkin ve rekabetçi özellikte olmasıdır (Çelik, 2011). Bu okulların ortak amacı ise: nitelikli, fen, sosyal ve edebiyat alanlarında bilim insanı olabilecek kapasitede insanlar yetiştirmektir. Programı, alanı, içeriği, yabancı dil desteği, öğretmen ve öğrenci profili ile diğer liselerden farklılaşan bu okulların sınırlı sayıda olması ve sınırlı sayıda öğrenciyi merkezi sınavla seçmesi bu amaçlara ulaşmada önemli bir etkidir. Ancak bu seçkin okulların yıllar içerisindeki sayılarına baktığımızda çok hızlı bir şekilde arttığını görüyoruz (Şekil1)

**Şekil1.** Yıllara göre sınavla öğrenci alan akademik liselerin sayısı (1990-2017)

**Kaynak:** Gür, Çelik & Coşkun, 2013'den alınarak güncelleştirilmiştir.

Özetle ifade etmek gerekirse, yıllar içerisinde sınavla öğrenci alan okul sayısı sürekli artmıştır. Sınavla öğrenci alan okulların sayısının sürekli artması neticesinde okullar arasındaki başarı farklılıkları artmakta ve okulların başarı düzeyine göre talep/arz yönlü tercihler neticesinde kalite kısır döngüsü oluşmaktadır (Polat, 2014). 2010 yılında genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi kararının alınması ve 2014 yılında bütün genel liselerin Anadolu lisesine dönüşümünün tamamlanması ile birlikte gelinen noktada akademik eğitim almak isteyen bütün öğrencilere yönelik seçmeci bir sınav uygulanmaya başlanmıştır. Bir başka ifadeyle, az sayıda okula öğrenci seçen bir eğitim sistemi bütün akademik liselere sınavla öğrenci seçen bir sisteme dönüşmüştür (Gür, Çelik & Coşkun, 2013).

### Son On Beş Yılda Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Yapılan Değişiklikler

Türkiye'de ilkököl ve ortaokulu tamamlayan öğrencilerin liseye gitmek için istedikleri okulun türüne göre belirli şartları yerine getirmesi gerekmektedir. Bilhassa Türkiye'de okul türü sayısı fazla olduğu için liseye geçişte de farklı yöntemler uygulanmaktaydı. Örneğin ilköğretimini tamamlamış bir öğrenci fen, sosyal ve Anadolu lisesi gibi daha akademik ve daha seçkin okullara gitmek

istediğinde yapması gereken merkezi sınavlara girmek ve yeterli puanı almaktır. Bu sınavların ilki ve 1998'den 2004 yılına kadar uygulanan Liselere Giriş Sınavı (LGS)'dir. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler sınavla öğrenci alan fen liseleri, özel fen liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu unvanı taşıyan mesleki ve teknik liseler ve Anadolu imam hatip liseleri, adalet ve tapu kadastro, tarım ve meteoroloji liselerini tercih etme ve kayıt yaptıрма imkânına sahip oluyorlardı (Gür, Çelik & Coşkun, 2013).

2005 yılında LGS sistemi yerine Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) getirilmiştir. Ayrıca OKS puanı ile öğrenci seçen okul türlerine, Özel Okullar Sınavı, Polis Koleji Aday Sınavı ve Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı ile öğrenci kabul eden lise türleri de eklenmiştir. 2007 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, OKS'nin öğrencinin eğitim sürecini değerlendiremediğini, sadece sonuç odaklı olduğunu, öğrencilerde oluşan sınav baskısını ve dersanelere yönelmeleri artırdığını bu nedenle yeni bir sınav sistemine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir ("OKS Tarih", 2007). Böylece 6, 7 ve 8. sınıf sonlarında uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) getirilmiştir. Bu dönemde SBS'ler ile birlikte öğrencinin okul puanı ve buna ilaveten davranış notunun da yerleştirme puanına dahil edilmesi planlansa da davranış notuna yapılan itirazlar neticesinde mahkeme kararı ile davranış notu

uygulamasından vazgeçilmiş, yerleştirme puanı ise SBS'lerden elde edilen puanların yüzde 70'i ve okul başarı puanının yüzde 25'i hesaplanarak elde edilmiştir (MEB, 2007). 28 Haziran 2010'da dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Baş (Çubukçu), SBS'lerin 6 ve 7. sınıflarda kademeli olarak kaldırılacağını, SBS'nin sadece 8. sınıfın sonunda yapılacağını böylece öğrencilerin sınav odaklı sistemden, aşırı stres ve kaygıdan uzaklaşacağını ve velilerin sırtındaki ekonomik yükün kaldırılacağını açıklayarak ("SBS tarihe", 2010) yeni bir değişikliğin sinyali vermiştir. Bu koşullar altında SBS iki yıl uygulandıktan sonra diğer sınav sistemleri gibi tartışmalara neden olmaktan kurtulamamıştır. Dolayısıyla öğrenci ve veli üzerindeki aşırı kaygı ve stresi, dersane ve özel ders gibi okul dışı kaynaklara yönelimi engelleyemediği gerekçeleri ile SBS yerine yeni bir sınav ve geçiş sistemi arayışları başlamıştır (Görmez ve Coşkun, 2015). 2013 yılında başlayan bu tartışmalar sonrasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi kabul edilmiş ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2013). 2017-2018 eğitim öğretim yılı başlangıcında Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın TEOG'un kaldırılması yönündeki açıklaması sonrası bakanlık TEOG'u kaldırmış ancak yerine gelecek sistemi henüz açıklamamıştır.

### TEOG ve Hedefleri

Eylül 2013'te dönemin Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı, yaptığı açıklamayla, 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanacak Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemini ve hedeflerini açıklamıştır. Kamuoyunda TEOG olarak kısaltılan yeni sınav sistemi, öğrencilerin okul notları ve okullarında yapılan sınavların bir kısmının merkezi bir şekilde yapılmasından elde edilecek puanların birlikte değerlendirilmesine dayanmaktadır. İki yıldır uygulanmakta olan TEOG, 8. sınıf boyunca her bir dönemde Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil olmak üzere 6 dersden merkezi bir sınav, böylece bir yılda toplam 12 sınav, merkezi bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılmaktadır. Merkezi

sınavların ortalamasının yüzde 70'i, okul başarı puanının ise yüzde 30'u alınarak yerleştirme puanı elde edilmektedir (MEB, 2013). Ayrıca diğer sınav sistemlerinden farklı ve önemli bir yenilik olarak sınavlara mazereti nedeniyle giremeyen öğrencilere de telafi imkânı sunulmaktadır. Böylece, TEOG ile tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, öğrenciler üzerindeki sınav stresini azaltmak, sınavın okul müfredatına dayalı hale getirilmesi, okul notlarının ağırlığının artırılması ve öğrenci-öğretmen-okul ilişkisinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. (MEB, 2013). 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan TEOG'un ilk dönem ortak sınavları 28-29 Kasım 2013'te, telafi sınavları 14-15 Aralık 2013 tarihlerinde yapılmıştır. İkinci dönem ortak sınavları 28-29 Nisan 2014'te, telafi sınavları ise 11-12 Mayıs 2014 tarihinde yapılmıştır. SETA Vakfı olarak mülakat verilerine dayanarak TEOG'un ilk yılındaki uygulamasına dair yaptığımız değerlendirmede, öğrencilerin tek bir sınava girmesinden ziyade birden çok sınava girmeleri ve telafi imkânlarının olması sınav stresini azaltan önemli bir etken olduğu gözlemlenmiştir (Görmez ve Coşkun, 2015). Sınavların sadece uygulanacağı dönemin müfredatını kapsamaması da öğrenciler üzerindeki stresi azaltan bir başka etken olmuştur. Ayrıca yapılan öğretmen, öğrenci ve idareci görüşmelerinde okul notlarının daha önemli hale gelmesi ve müfredatın sınavla daha yakından ilişkilendirilmesi öğrenci-okul ilişkisini de güçlendirdiği gözlemlenmiştir. Dahası öğrenciler geçmiş yıllardaki LGS, OKS ve SBS sorularına nazaran TEOG sorularının daha kolay olduğunu düşünmektedir. Nitekim geçmiş sistemlere nazaran TEOG sınavlarındaki birincilerin sayılarının oldukça fazla olması sınavın kolay olduğu algısını güçlendirmektedir. Örneğin 2017 TEOG ikinci dönem sınavında 17 bin öğrenci 120 sorunun tamamına doğru cevap vermiştir ("TEOG'da 17 bin", 2017). 2016 yılı TEOG ikinci dönem sınavında soruların tamamını cevaplayan 987 öğrenci olmasına ilişkin bu yıl sayının çok hızlı artması sınavın seçiciliği noktasında tartışmalara da sebep olmuştur ("TEOG-2'de 17 bin", 2017). Tartışmalar sonrası MEB yetkililerinin konu ile ilgili yaptığı açıklamada ise 17 bin kişinin birinci çıkmasının şaşırtıcı olmadığı, öğrencilerin diğer yazılılarında tam puan alma ihtimali ne kadar yüksek ise bunda da o ka-

dar yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte her iki dönem TEOG sınavındaki bütün soruları doğru cevaplayan öğrenci sayısının 665 olduğunu bu sayının da makul olduğunu belirtmiştir ("MEB Müsteşarı'ndan", 2017). Ancak her bir puanın yerleştirmede etkili olacağı göz önüne alındığında, bu açıklamanın kamuoyunu tatmin ettiğini söylemek güçtür. Aslında MEB'in de belirttiği üzere TEOG sınavı uygulama açısından diğer yazılılar ile benzerlik göstermektedir. Müfredatın sınavın uygulanacağı dönem ile sınırlı olması bu benzerliğin en büyük göstergesidir. Dolayısıyla sınavın hem daha kolay hem de sınav sorularının tamamını doğru yapan öğrenci sayısının daha fazla olması anlaşılabilir. Ancak TEOG ile beraber, bütün okulların puanlanarak sınavla öğrenci alan yeni yerleştirme sistemi göz önüne alındığında bu kadar birinci çıkması aşağıda detaylı tartışılacağı üzere



sistemi kitleyen önemli bir unsurdur. Bu nedenle MEB'in sınavın kolaylığı ve buna bağlı olarak çok sayıda birinci çıkmasına ilişkin tartışmalara kulak verip sınavın geçerliliği, güvenilirliği ve adilliği noktasında çalışmalar yapması elzemdir.

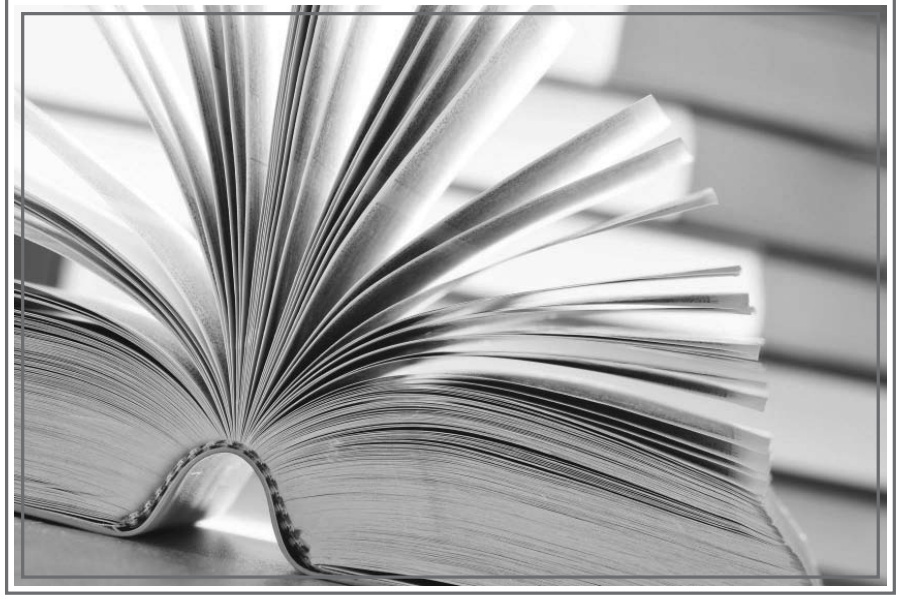
Sınavların uygulanma süreci dikkate alındığında hem veliler hem öğrenciler yıl içindeki TEOG sınavlarından oldukça memnun gözükmektedir (Görmez ve Coşkun, 2015). Ancak bu memnuniyet TEOG yerleştirme süreçlerinin başlamasına kadar sürmektedir. Yerleştirmede yaşanan sorunlar ne yazık ki endişe ve belirsizlikten kaynaklanan yoğun strese dönüşmektedir.

## TEOG Yerleştirme Sistemi ve Temel Sorunlar

TEOG'un uygulandığı ilk yıl nasıl bir yerleştirme sistemi geliştirecekleri 31 Mayıs 2014'te, yani merkezi sınavlar gerçekleşikten sonra açıklanmıştır. İlk sene öğrenciler A ve B grubu olmak üzere iki tercih listesi hazırlamıştır. Öğrencilerin A grubunda 15 okul tercih etmesi; B grubunda ise, 6 okul türünden (Fen lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Çok programlı lise, Mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Sosyal Bilimler lisesi) dördünü ve kendi yaşadığı bölgeye yakın üç ilçeyi tercih etmesi istenmişti. Böylece A grubunda herhangi bir liseye yerleşemeyen öğrenciler, B grubundaki okul türü ve ilçe tercihleri dikkate alınarak yerleştirilmiştir. Ayrıca herhangi bir sebepten dolayı tercihte bulunamayan öğrencilerin yerleştirilmeleri MEB tarafından gerçekleştirilmiştir. Boş kalan kontenjanlara ise öğrencilerin taban puanına bakılmaksızın puan üstünlüğüne göre haftalık periyotlarla nakil yerleştirmeleri yapılmıştır (MEB, 2014). Ancak tek seferde ve tek takvimde gerçekleştirilmek istenen yerleştirmeler istenildiği gibi sonuçlanmamıştır. MEB hem yerleştirildiği liseden memnun olmayan, hem hiçbir tercihine yerleşemediği için sistem tarafından yerleştirilen öğrencilerin değişiklik yapabilmesi için nakil imkânı sağlamış ancak nakillerde yaşanan yoğunluk sebebiyle, yerleştirmeleri yeni eğitim öğretim yılına yetişmemiş, öğrenciler eğitimlerine geç başlamak durumunda kalmıştır (Çelik vd., 2014).

MEB, 2014 TEOG yerleştirme sürecinde yaşanan bu problemlerin 2015'te tekrar etmemesi için yerleştirme sürecinde birtakım değişikliklere gitmiştir. Öncelikle ilk yıl öğrencilerin A ve B grubu olarak ayrılan iki tercih listesi yerine tek bir tercih listesi oluşturup öğrencilerden 25 okul seçmeleri istenmiştir. Bununla birlikte tercihlerde yığılma ya sebep olan özel okula, spor, askeri ya da güzel sanatlar liselerine gidecek öğrenciler tercih sisteminden çıkarılmıştır. Ayrıca tercih yapmayan ve 25 okul tercihinden herhangi birine yerleşemeyen öğrencilerin MEB tarafından açık liseye yerleştiril-

mesi gerçekleştirilmiştir. Ancak kaydını özel okula yaptıran ve sistem tarafından açık liseye yerleştirilen öğrencilere istekleri doğrultusunda nakil sürecinde boş kalan kontenjanlara başvuru yaparak şartları uyduğu takdirde, taban puan olmaksızın, il/ilçe sınırları içerisinde naklini alma imkânı da sunulmuştur (MEB, 2015b). Ancak daha sonra taban puana bakılmaksızın yapılan nakil uygulaması yapıya taşınmış ve Danıştay



8. Dairesi aldığı karar ile yönetmeliğin ilgili maddesinin yürütmesi durdurulmuştur ("MEB, öğrenci nakillerinde", 2015). Nitekim nakil süreçlerinde taban puana bakılmadan, sadece boş kontenjanlara puan üstünlüğüne göre nakillerin gerçekleştirilmesi, düşük puanlı öğrencilerin yüksek puanlı okullara girmesine ve bu duruma öğrenci ve velilerin tepki göstermesine sebep olmuştur (Çakmakçı, 2014).

TEOG'un ikinci senesinde yerleştirmeye ilişkin yapılan değişiklikler sistemi rahatlatırsa da yerleştirme süreci yine öngörülen takvimde ve biçimde tamamlanamamış, dönem ortasına dek nakil süreçleri devam etmiştir. Daha somut ifade etmek gerekirse, 24 Ağustos 2015'te MEB birinci nakil sonuçlarına ilişkin bilgilendirici basın duyurusu yapmıştır.<sup>2</sup> Bakanlığın yaptığı açıklamaya göre, tercihte bulunan 1.108.182 öğrencinin 1.036.809'u tercihlerinden birine yerleşmiş, 71.373 öğrenci ise tercihlerinden birine yerleşemediğinden açık öğretim kurumlarına yönlendirilmişti (MEB, 2015c). Bunlar arasında 434 bin 615 öğrenci nakil yoluna başvurmuş, 101.012'si ise ilk nakil sürecinde okul değiştirmiştir (MEB, 2015c). Burada dikkat çeken önemli husus, yerleştirmesi yapılan öğrencilerin yaklaşık yarısının yerleştiği liseden memnun olmayıp yeni bir lise arayışı içinde olmasıdır (Çelik vd., 2015). Yaptığımız gözlem ve görüşmelerde bu durumun temel nedenleri, öğrencilerin mahallele-

rinden oldukça uzak olan okullara ve istemedikleri okul türlerine yerleştirilmesi ve bazı öğrencilerin açık liseye yerleştirilmesidir. Ayrıca tercihlerinden birine yerleşemeyen ya da tercihte bulunmayan öğrencileri otomatik olarak açık liseye yerleştiren MEB, Kasım ayı ortasında yaptığı açıklamada yerleştirme sonrasında açık liseye kaydı yapılmış öğrencilere ulaşip kayıtlarını uygun okullara yapılmasının sağlanacağını söylemiştir. Dolayısıyla MEB bir taraftan tercihte bulunmayan öğrencileri açık liselere yerleştirmiş bir taraftan da açık liseye yerleştirdiği öğrencilere ulaşip uygun okullara naklini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu da MEB'in iş yükünü kendi eliyle artırmasına sebep olmuştur. Haliyle bu açık liseye yerleştirme uygulamasının da yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

TEOG yerleştirme sistemi, bütün sekizinci sınıf öğrencilerini sınava tabi tutarak, tüm liseleri puanlayarak, sınava giren girmeyen, tercih yapan yapmayan bütün öğrencileri yerleştirmeyi hedeflemesi bakımından birçok sorunu beraberinde getirmiştir (Görmez ve Coşkun, 2015). Öncelikle, tüm liselerin sınavla öğrenci alması ile her lise bir puana sahip olmuştur. Örneğin 497 puanla öğrenci alan liseler olduğu gibi 25 puanla öğrenci alan liseler de vardır (Görmez, 2014). Bu durumun doğurduğu en büyük handikap, öğrencilerin kendi ikametlerinden çok uzak yerlerdeki okullara yerleştirilmesidir. Yani bir öğrenci mahallesindeki bir liseye dahi puanı tutması şartı ile gidebilmiş, puanı mahallesindeki liseye tutmayan öğrenci ise kendi evinden çok uzak bir yerdeki liseyi tercih

2. MEB resmi olarak 2015 yılındaki nakil süreci ve sonucuna ilişkin istatistik veri paylaşmış, daha sonraki yıllar için söz konusu verileri ulaşılamamıştır.



etmek zorunda kalmıştır (Gür, 2014). Bu da gerek öğrenci için gerek veli için ayrı bir külfet oluşturmaktadır. Bununla birlikte SETA'nın daha önceki yayınlarında da sıklıkla vurguladığı gibi, bütün liselerin puan üstünlüğüne göre sıralanması, liseler arasındaki hiyerarşiyi daha da katılaştırmaktadır (Çelik vd., 2015). Bütün okullara puanla öğrenci alınması, okullar arasındaki akademik hiyerarşiyi pekiştirmektedir. Bu durumda, fen, sosyal ve bazı Anadolu liseleri gittikçe daha başarılı öğrenci alırken, bazı Anadolu İmam-Hatip ve Anadolu mesleki ve teknik liseler daha başarısız öğrencileri almaktadırlar. Bir başka ifadeyle, geçmişte daha heterojen bir öğrenciyeye sahip olan İmam-Hatip ve meslek liseleri, mevcut yerleştirme sistemi sonucunda, gittikçe daha başarısız ve homojen bir öğrenci kitlesiyle karşılaşmaktadırlar. Dahası geçmişte sadece okul türleri arasında olan hiyerarşi şimdi ise aynı okul türü arasında dahi çok keskin bir şekilde kendini belli etmektedir. Örneğin Ankara'da 484 puanlı Anadolu lisesi olduğu gibi 163 puanlı Anadolu lisesi de bulunmaktadır ("Ankara Lise", 2017). Bu durum zihinlerde okulları başarılı ve başarısız olarak etiketlemelerine, bilhassa başarısız olarak etiketlenen okullarda öğrenci ve öğretmenler için ciddi motivasyon kaybına sebep olmaktadır (Çelik, 2014). Bu durumun orta ve uzun vadeli sonuçlarının izlenmesi ve risklerinin tespit edilmesi gereklidir.

### Yeni Sistem Alternatifleri

Üç yıldır uygulanan TEOG ile ilgili, Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın kaldırılması gerektiğine yönelik açıklamasından sonra bakanlık ani bir kararla TEOG'u kaldırmıştır. Yeni eğitim öğretim yılının başlaması ve TEOG yerine gelecek sistemin henüz açıklanmaması öğrenci ve velilerde endişeli bir bekleyişe sebep olmuştur. TEOG'un kaldırılmasının ardından yeni sistemle ilgili kamuoyunda da pek çok senaryonun konuşulup tartışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığında da konu ile ilgili yoğun bir mesai harcandığı bilinmektedir. Gelineknotada Bakan İsmet Yılmaz, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavının kaldırılmasının ardından üzerinde çalışılan yeni modele ilişkin alternatifler üzerinde çalıştıklarını belirterek, "orta bölümdeki okulların başarı puanına göre olacağı, diğer en üstteki yüzde 5'lik 10'luk oranın da yine

başarı puanı esas alınarak çağrılacak çocuklar arasından yapılacak sınavla da yerleştirme olabilir. Ama hiç bu yapılmadan da okulda başarı puanıyla da yerleştirme yapılabilir" ("TEOG yerine", 2017) şeklindeki açıklamasından anlaşıldığı üzere, bakanlık bütün okulların sınavla öğrenci almasından ziyade az sayıdaki okulun sınavla öğrenci alması alternatifini üzerinde yoğunlaşmış durumdadır. Bu oldukça makul bir sistemdir. Nitekim TEOG'daki en büyük sorun bütün okulların sınavla öğrenci alması idi. Ancak üzerinde dikkatle durulması gereken husus %5-10'luk dilimi sınavla seçtikten sonra geri kalan çoğunluğun nasıl yerleştirileceğidir. Burada en makul sistem, yine öğrencinin evinden mahallesinden uzaklaşmadan istediği okul türünde okuyabileceği bir sistem. Ancak mahalle okulu formülünde de bazı endişelerin olduğunu vurgulamakta fayda var. İlk olarak eğitimdeki en ciddi sorunumuz okullar ve okul türleri arasındaki kalite farklılıkları. Bu farklılıkların aynı il/ilçede aynı bölgede hatta aynı mahallede kendini gösteriyor olması durumun ciddiyetini de ortaya koymaktadır. TEOG ile birlikte her okulun bir puana sahip olması ve her öğrencinin aldığı puana göre bu okulları tercih ederek yerleşmesi bu farklılığı en azından toplumsal algıda daha da artırmış durumda. Öyle ki, veliler önümüzdeki yıl için okul tercihi yapmak istediğinde okulların geçmiş senelerde TEOG puanına bakacaktır. Haliyle okul başarılı ise göndermek isteyecek ancak başarısız ise göndermek istemeyecektir.

Bununla birlikte mahallelerdeki okullar arasındaki fark sadece başarıdan da ibaret değildir. Bir okulun içinde bulunduğu mahallenin güvenliği, sosyo-kültürel çevresi, yaşayan insan tipolojisi gibi çevresel faktörlerin etkisi olduğu gibi okulun öğretmen ve yönetici kadrosu da okul hakkındaki önyargıların güçlü belirleyicileridir. Bu nedenle adrese dayalı kayıt alternatifinde, veliye bu endişelerini giderecek esnekliklerin sunulması kaçınılmazdır (Emin, 2017). Bu nedenle velilerdeki bu kaygıyı gidermek için veliye seçim esnekliği sunulması önemlidir. Ancak burada da okullara yığılımların ve buna bağlı kargaşanın yaşanmaması için mahallesinin dışında liseye gitmek isteyen öğrencilerin kriterlerinin net ve şeffaf bir biçimde çizilmesi gereklidir. Öğrencinin okul puanları, öğretmen değerlendirmeleri vs. burada yine önemli rol oynamalıdır. Aynı şekilde başka mahalleden

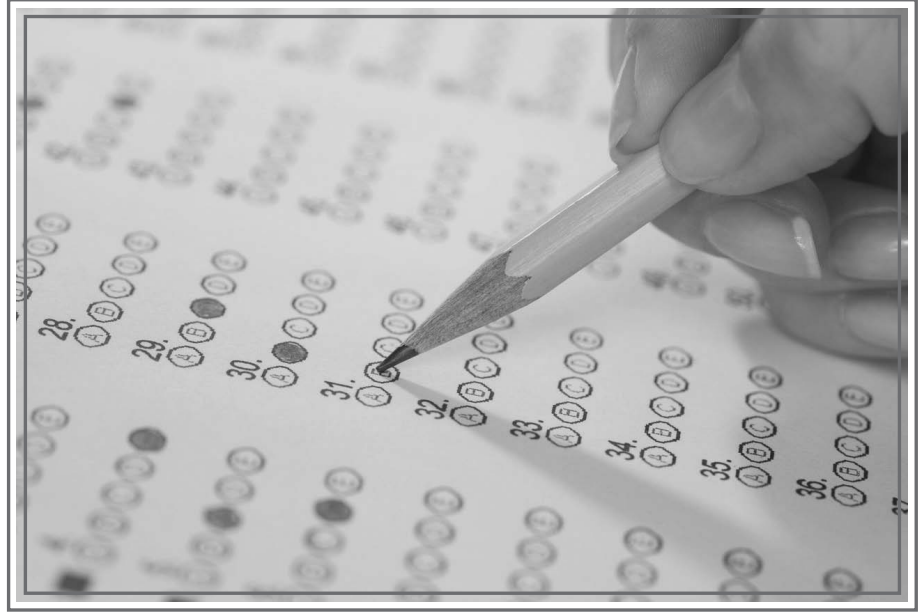
öğrenci alacak okulun kontenjanı da yine buna göre belirlenmeli, bu öğrenciler için kontenjan ayrılmalıdır.

Sınavsız liseye gidecek öğrencilerin okul notları ile tercih yapması durumunda okul notlarının güvenilirliği konusu en ciddi tartışma konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim geçmişten bugüne öğrencilerin, öğretmenlerin okulların nihai hedefi öğrencilerin merkezi sınavda başarı elde etmesi, iyi bir üniversiteye gitmesi ve buna bağlı olarak iyi (daha çok maddi anlamda) bir meslek sahibi olmasıdır. Bu nedenle öğrencinin okul notlarının yerleşmeye etki etmesi nedeniyle gerek öğrenci gerek veli gerekse okul baskısı nedeniyle öğretmenlerin yüksek not verdiği algısı güçlü bir şekilde karşımızda durmaktadır. Dahası bu algıya en çok maruz kalanlar ise özel okullar olmuştur. Bu algının haklılık payı yok değildir. Ancak eğer öğretmenlerin notları bu denli sorgulanır ve güvenilmez hale getirilirse sağlıklı bir eğitim sürecinden de bahsetmemiz güçleşir. Ayrıca öğretmenlerde olmaz vasıflarından biri ölçme değerlendirmedir. Eğitim fakültelerinde bu anlamda dersler almaktadırlar. Haliyle ilkesel olarak öğretmenlere güvenmek kaçınılmazdır. Ancak suistimallerin yaşanması gerçeğinden hareketle MEB'in bir takım mekanizmalar geliştirerek okul notlarının objektifliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapması kaçınılmazdır.

### Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye'de son on beş yılda LGS, OKS, SBS'ler, SBS, TEOG ve henüz netleşmeyen yeni sistem ile birlikte altı sistem değişikliği yaşamıştır. Her sınav sisteminin değişmesindeki temel argümanlar ise, sınavların öğrenci üzerindeki yoğun baskısı, öğrencilerin sınav merkezli eğitime odaklanması nedeniyle okul dışı kaynaklara yönelim, müfredat ve

sınav arasındaki uyumsuzluk gibi hususlar olmuştur. Yapılan bütün sınav sistemlerindeki değişiklik ile bu sorunların aşılacağı umulmuştur. Ancak eğitim sistemi birbiri ile girift pek çok yapısal sorun ile karşı karşıyadır. Sınav sistemlerindeki kusurlar söz konusu sorunların önemli bir boyutu ancak yegâne sebebi değildir. Bu nedenle sadece sınav sisteminde yapılan değişiklikler sorunların çözümü için yeterli olmayacaktır. TEOG sistemine de eğitimdeki sorunları çözücü bir misyon yüklenmiş ancak amaçlarını yerine getiremediği için kaldırılmıştır. Geçmiş sınav sistemleri ile karşılaştırıldığında öğrenci ve veli nazarında TEOG'un daha olumlu bir algısı olduğu aşikârdır. Her ne kadar sınavda çok fazla birincinin çıkması sınavın geçerliliği, seçiciliği ve ölçücülüğü noktasında tartışmalara sebep olsa da, sene içerisinde birden çok sınavın yapılması, okul müfredatının sınav müfredatı ile daha yakından ilişkilendirilmesi, öğrenci-



lere telafi imkânlarının sunulması bu olumlu algının oluşmasında önemli etkenlerdir. Ancak TEOG sistemini uygulama ve yerleştirme olmak üzere iki ayrı boyutta ele aldığımızda, uygulama sürecindeki bu memnuniyet yerleştirme sürecinde devam etmemektedir. Aksine yerleştirme süreci öğrenci ve velileri daha yoğun bir stres ile karşı karşıya bırakmakta, sınav stresinin yerleşme stresine dönüşmesine sebep olmaktadır. Bir başka ifade ile, öğrenci ve veliler sınav döneminde yaşamadıkları stresi yerleştirme sürecinde daha fazla yaşamaktadır. Nitekim daha önce olduğu gibi sınırlı sayı-

daki seçici ve rekabetçi okullar az sayıda öğrenciyi sınavla alırken şimdi ise okullar tüm sekizinci sınıf öğrencilerini puanla almaktadır. Bu durum öğrencilerin evlerinin yakınlarında bir liseye gidebilmek için dahi belirli bir puana sahip olmalarını gerektirmektedir. Dahası öğrenciler daha iyi bir liseye gidebilmek için uzak mesafelerdeki liseleri tercih etmek durumunda kalmaktadır. Bu durum öğrenciler için ulaşım sorunu doğururken veliler için ise ciddi bir servis külfeti doğurmaktadır. Ayrıca bu durumun maddi maliyeti yanı sıra öğrenci-çevre ilişkisini de etkileyen, öğrencinin yaşadığı mahalle ve topluluktan uzak kalmasına sebep olan önemli bir boyutu daha vardır. Bunun yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin zihinlerinde düşük puanlı okulları ve bu okullara giden öğrencileri “başarısız” olarak etiketleme eğilimi ortaya çıkmaktadır. Bu ise, öğrencilerin kendi potansiyellerini açığa çıkarmalarını engelleme riski taşımaktadır. Bununla birlikte bütün liselerin puanla öğrenci alması doğal olarak okullar arasındaki hiyerarşik yapıyı daha da keskin hale getirmiştir. Bu hiyerarşik yapı, daha önce öğrenci profili bakımından daha heterojen kitleye sahip olan imam hatip okulları ve meslek liseleri mevcut durumda daha başarısız ve homojen bir öğrenci kitlesiyle karşı karşıya kalmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarı ile TEOG’un kaldırılması ile birlikte yeni sistem arayışları da başlamıştır. Her ne kadar bugüne kadar yapılan tartışmalar sınavın içeriği, biçimi, uygulanış şekli tarzında ilerliyor olsa da odak noktanın sınav kadar sınav sonrası yerleşme süreci olması gerekmektedir. Nitekim TEOG’un eğitimde en büyük hasar verdiği ve kaldırılmasını zorunlu kılan yerleştirme sistemi boyutudur. Bu nedenle daha önce de vurguladığımız üzere, merkezi sınavla öğrenci alan okul sayıları ve türleri azaltılmalı, bütün öğrenciler merkezi yerleştirmeye tabi tutulmamalıdır. Zira dünyada bütün ortaöğretim kurumlarının puanlanarak öğrencilerini de ülke çapında puan sıralamasına göre aldığı tek büyük ölçekli ülke Türkiye’dir.

### Kaynakça

- “Ankara Lise Taban Puanları”, İnternet web sitesi, Erişim tarihi: 25 Ağustos 2017. <http://ankara-lise.taban-puanlari.com>
- “MEB Müsteşarı’ndan TEOG’daki 17 bin birinciyle ilgili açıklama” (2017, 08 Haziran). *Habertürk*. Erişim tarihi: 29 Ağustos 2017. <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1523595-meb-mustesari-17-bin-birinci-olmasi-sasirtici-degil>
- “OKS tarih oldu” (2007, 26 Ekim). *Habertürk*. Erişim tarihi: 18 Ağustos 2017 <http://www.haberturk.com/yasam/haber/41923-oks-tarih-oldu>

- “SBS tarihe karışıyor” (2010, 28 Haziran). *NTV*. Erişim tarihi: 22 Ağustos 2017. [http://www.ntv.com.tr/egitim/sbs-tarihe-karisiyor,E05gq4YhN0WBK2jb9ZUN\\_g](http://www.ntv.com.tr/egitim/sbs-tarihe-karisiyor,E05gq4YhN0WBK2jb9ZUN_g)
- “TEOG-2’de 17 bin birinci”. (2017, 02 Haziran). *Hürriyet*. Erişim tarihi: 29 Ağustos 2017. <http://www.hurriyet.com.tr/teog-2de-17-bin-birinci-40478470>
- “MEB, öğrenci nakillerinde Danıştay kararına uymuyor”. (2015, 7 Şubat). *Memurlar.net*. Erişim tarihi: 20 Ağustos 2017. <http://www.memurlar.net/haber/523720/>
- “TEOG’da 17 bin birinci çıktı taban puanları rekor kırdı” (2017, 15 Haziran). *Yenişafak*. Erişim tarihi: 29 Ağustos 2017. <http://www.yenisafak.com/gundem/teogda-17-bin-birinci-cikti-taban-puanlari-rekor-kirdi-2722228>
- Çakmakçı, N. (2014, Nisan 11). Benim çocuğumu da alın. *Hürriyet Gazetesi*. Erişim tarihi: 29 Ağustos 2017. <http://www.hurriyet.com.tr/benim-cocugumu-da-alin-27512865>
- Çelik, Z., Coşkun İ., Görmez M. & Toklucu D. (2015). 2014’te Türkiye. 2014’te eğitim. S. 261,262. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Çelik, Z. (2014). “Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sınavlarının Kıskaçında Ortaöğretim Sistemi”, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, editör: Arife Gümüş. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, Z. (2011). Ortaöğretime geçiş sistemi ve meşruiyet kaynakları. M. Orçan (Ed). 21. *Yüzyılda Türkiye’nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* içinde (ss. 53-61). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Emin, M. (24 Eylül 2017). Ortaöğretime Geçiş Bilmecesi. *Star Açık Görüş*. <http://www.star.com.tr/acik-gorus/ortaogretime-gecis-bilmecesi-haber-1257922/>
- Görmez, M., Coşkun, İ. (2015). 1.Yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Uygulamasının Değerlendirilmesi. SETA Vakfı
- Görmez, M. N. (2014, Temmuz 9). Orada Bir Lise Var Uzakta! Erişim tarihi: 23 Ağustos 2017 <http://haber.star.com.tr/acikgorus/orada-bir-lise-var-uzakta/haber-93687>
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B. 02 Eylül 2014. “Peki, okul da evimize yakın olacak mı?” *Star Gazetesi*. <http://haber.stargazete.com/yazar/peki-okul-da-evimize-yakin-olacak-mi/yazi-934446>
- MEB.(2015a). Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim Edt: Ercan Türk. [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/13153013\\_TES\\_ve\\_ORTAYRETYM\\_son10\\_2.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYRETYM_son10_2.pdf)
- MEB. (2015b). Ortaöğretim kurumlarına geçiş uygulaması tercih ve yerleştirme e-kılavuzu 2015. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015c, 24 Ağustos). Yerleştirmeye Esas 1. Nakil Dönemi Basın Açıklaması. Erişim tarihi: 22 Ağustos 2017. <http://www.meb.gov.tr/yerlestirmeye-esas-1-nakil-donemi-basincaciklamasi/haber/9365/tr>
- MEB. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş uygulaması kapsamında 2014-2015 eğitim öğretim yılı için ortaöğretim kurumlarına yerleştirme işlemlerinin esas ve usulleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını. [http://meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_06/Yerlestirmeye%20iliskin\\_Temel\\_Usul\\_ve\\_Esaslar.pdf](http://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/Yerlestirmeye%20iliskin_Temel_Usul_ve_Esaslar.pdf)
- MEB. (2013). *2013-2014 eğitim-öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e-Kılavuzu*. Ankara: MEB. [http://oges.meb.gov.tr/docs2104/2013\\_OGES\\_Klvz.pdf](http://oges.meb.gov.tr/docs2104/2013_OGES_Klvz.pdf)
- MEB. (2007). *64 soruda ortaöğretime geçiş sistemi*. Ankara: MEB. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf>
- Polat, S. (2014). *Türkiye’nin 2023 vizyonu ve Eğitim’de orta kalite tuzağı*. Ankara: SETA Vakfı.
- TTKB. (1962). VII. Milli Eğitim Şurası Kararları. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_06/06021707\\_7\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021707_7_sura.pdf)

# Seçme ve Yerleştirme Sorunsalı ve TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) Sınavı

Doç. Dr. Murat TUNCER

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mtuncer@firat.edu.tr

## Giriş

Türkiye, Aralık 2016 tarihli nüfus parametreleri açısından incelendiğinde; nüfus artış hızının binde 13.5 olarak gerçekleştiği, nüfusun yüzde 92'sinin il ve ilçe merkezlerinde yaşadığı, ortanca yaş nüfusunun arttığı ve çalışma çağındaki nüfusun bir önceki yıla göre yüzde 1.6 arttığı bir ölke konumundadır. Nüfus parametreleri, yürütülecek eğitim faaliyetlerinin planlanmasında önemlidir. Zira ne büyüklükte bir kitleye, hangi düzeyde bir eğitim verileceği bilinmeden sağlıklı bir planlama yapmanın imkânı yoktur.

Türk Eğitim Sistemi üzerine günümüze kadar yapılan reel yorumlarda öne çıkan unsur genç bir nüfusa sahip olduğumuzdur. Genç bir nüfusa sahip olmak öncelikle sağlık ve eğitim hizmetleri anlamında ciddi sorunları beraberinde getirmek-

tedir. Eğitim açısından bakıldığında yürütülecek hizmetlerin finansmanı kadar bu büyük kitle için- den üst öğrenime veya yükseköğrenime geçiş, özel bazı eğitimsel amaçlar için öğrenci seçme (üstün nitelikliler veya bazı bilim alanlarına yönlendirilecekler) gibi bir dizi zorlu iş ve işlemlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Kısaca seçme ve yerleştirme olarak tanımladığımız bu amacın gerçekleştirilmesinde başvurulan yöntemlerin olabildiğince objektif ölçüm yapması ve hata oranının düşük (hatasız bir ölçme pratikte mümkün değildir) olması son derece önemlidir. Ölkemizdeki seçme ve yerleştirme işlemleri önceki bölümde bahsedilen yoğun genç nüfus nedeniyle geçmişten farklı olarak alt yaş gruplarına doğru inme eğilimi göstermektedir. Bu eğilimin bir sonucu olarak temel eğitimden ortaöğretime geçişte de bir seçme

ve yerleştirme işlemi yürütülerek başarılı öğrencilerin çeşitli okullara öncelikli olarak yerleştirilmesi sağlanmaktadır. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) olarak adlandırılan bu sınav amaç bakımından olmasa da bütün öğrencileri kapsaması yönüyle ilk uygulamadır. 2008 yılında seviye belirleme sınavı (SBS) ile başlayan öğrencileri seçerek yönlendirme işlemi yerini 2013-2014 yılından itibaren TEOG sı-



navına bırakmıştır. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) SBS sınavının gerekçelerinden birini dersanelere olan ihtiyacı azaltmak olarak göstermişse de (Aslan, 2017), zaman içinde SBS ve TEOG yeni bir dersane talebi doğurmuştur.

TEOG sınavının uygulanması ile birlikte bu sınavın eksik veya olumsuzluklarına ilişkin çeşitli görüşlerin ortaya atıldığı görülmektedir. Öncelikle merkezi sınavların dersaneler ile aşıldığı veya kazanıldığı yönünde toplumsal bir kabulümüz vardır. Dersaneler ise yüksek maliyetleri nedeniyle belli kesimlere hizmet vermektedir. Bu ise MEB'in de değindiği gibi fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Nitekim Aslan'ın da (2017) aktardığı gibi lise türleri ile yükseköğretime geçiş arasında güçlü bir ilişki vardır. Nitelikli okullardan mezunların yükseköğretime geçişi daha kolay olmaktadır. Bu nitelikli okullara girişte ise TEOG sınavı belirleyicidir. Öğrencilerini daha iyi finanse eden aileler ve özel okullar bu sınavda daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler.

TEOG sistemi öğrencilerin ders başarılarının merkezi sınav başarıları ile harmanlanmış bir yerleştirme ilkesini esas almaktadır. Zaman içinde ise merkezi yerleştirme sınavı sayısı artırılarak, yerleştirmede ağırlığını korumaya devam edecek, öğrencilerin ders başarı notlarının etkisi azalacak, belki de eşitliklerin bozulması noktasında dikkate alınan bir unsur haline gelecektir. Bu noktada sorulması gereken soru ise ders başarı notlarının zaman içinde neden etkisinin azalacağıdır. Bu sorunun cevabı öğretmen nitelikleri ve eğilimlerinde saklı olabilir mi? Aksu (2000: 144) öğretmen niteliklerini sıralarken öğrenci başarısını özenle değerlendirebilme, duyarlı ve sıcak ilişkiler kurabilme, öğrenenleri öğrenme etkinliğine katabilme, konu alanı hâkimiyeti ve öğrenme potansiyeline inanca gibi pek çok niteliği öne çıkarmaktadır. Alkan (1984) bu niteliklere ek olarak başarı ölçütlerinin öğrenciye iyi anlatılması ve öğrencinin kendi başarısı hakkında öz-değerlendirme yapabilmesinden söz etmektedir. Öğretmen niteliklerini bir sınıflama ile açıklamaya çalışan Demircioğlu ise (2008: 3) öğretmen görevlerini öğretme, yönetim, mesleki uzmanlık ve danışmanlık şeklinde açıklamaktadır. Uluslararası bir bakış açısı yakalamamıza imkan tanıyacak bir diğer değerlendirme ise

UNESCO (2006) tarafından yapılmış, temel öğretim konuları, özellikle öğrenci katılımını öne çıkaran öğretim metotları, yaşam becerileriyle alakalı konular, travma yardımı ve okul öncesi öğretim metotları gibi konularda öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bütün bu belirlemeler genelde eğitim ve özelde ölçme ve değerlendirme işinin uzmanlık gerektiren bir iş, öğretmenlerin de bu konuda yeterli birikime sahip kişiler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerimiz bu niteliklere sahip ise onların sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, değerlendirmede hangi ağırlıkta olmalıdır? Yoksa öğretmenlere yönelik merkezi otoritenin bir güven sorunu mu vardır? Öğretmenlerin TEOG yerleştirmelerine etki edecek ders başarılarını sübjektif bir biçimde değerlendirdikleri düşünülüyor olabilir mi? Akla gelen bir diğer neden ise öğretmenlerimizin yukarıda bahsedilen niteliklerden biri veya birkaçı konusunda yetersiz olduklarıdır. Son olarak akla öğretmenlerin öğretim becerisi anlamındaki bireysel farklılıklarının kapsam dışında bırakılmaya çalışılması gelmektedir ki böyle bir farkın doğrudan merkezi sınavlara da tesir edeceğini kabul etmeliyiz. Eğer ders başarılarını değerlendirmede daha az dikkate alınmanın nedeni öğretim becerisi farklılıklarının etkisini azaltmak ise bu güne kadar yapılan bütün merkezi sınavların geçerliği tartışma konusu olacaktır. Ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında ise kişiler hakkında karar verirken ölçme sayısının artırılması başvurulan etkili bir yöntemdir. Böyle bir durumda veri ve ölçme sayısını artırmada öğretmen yapımı test puanları başvurulabilecek önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Araştırma Bulguları Perspektifinden TEOG Sınavı

TEOG sınavının kapsamını İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımları ile karşılaştıran Karadeniz, Eker ve Ulusoy (2015) bazı ünitelerden hiç soru sorulmadığı ve ünitelerden çıkan soru sayıları ile kazanım sayılarının orantılı olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgularına paralel bulgular içeren bir diğer çalışma Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu (2015) tarafından yapılmıştır. Kazanım ve TEOG sınav içeri-

ği uyumsuzluğuna yönelik bir başka bulgu Başol, Balgalmış, Karlı ve Öz (2016) tarafından elde edilmiştir. Aynı çalışmada TEOG sınavı matematik test maddelerinin çoğunlukla uygulama basamağında yöneltildiği, üst bilişsel becerileri yoklayan madde sayısının oldukça sınırlı olduğu not edilmiştir. Bağcı (2016) tarafından yapılan araştırma da sınavda yer alan soruların 8. sınıf matematik kazanımlarına uygun olduğu, ancak sınav kapsamına alınan tüm 8. sınıf matematik kazanımlarının TEOG sınavlarında ölçülemediği bulgusunu içermektedir. Aslan (2017) ise TEOG başarısını belirleyen okul dışı değişkenleri araştırdığı araştırmasında hane geliri, öğrenciye yapılan yıllık harcama, anne ve baba eğitim düzeylerinin TEOG puanlarının yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. TEOG sınavının uygulama koşullarını öğrenci görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan Özkan, Güvendir ve Saticı bu sınava yönelik öğrenci algılarının birçok boyutta olumlu olduğunu belirlemişlerdir. TEOG sistemi ve sınav uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu bulgusu Öztürk ve Aksoy (2014) tarafından da elde edilmiş, merkezi sınav yaklaşımının öğrencilerde stres yarattığı, öğrencilerin 6. ve 7. sınıf notlarının yerleştirme puanlarına katılmasını sorun olarak gördükleri rapor etmişlerdir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamının TEOG sınav başarısındaki rolünü araştıran Yıldız, Uysal, Bilge ve Saka (2016) bu değişkenler ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişkiler belirlemişlerdir. TEOG sınavı Matematik ve Fen sorularını PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) problem çözme çerçevesi açısından inceleyen İncikabı, Pektaş ve Süle (2016) matematik sınav sorularının çoğunlukla planlama ve uygulama sürecine odaklanırken fen sorularının genellikle temsil ve formüle etme sürecinde yoğunlaştığını, sınav sorularının kontrol etme ve yansıtma gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren problem çözme süreçlerini ihmal ettiği bulgularını elde etmişlerdir. Aynı çalışmada Karadeniz, Eker ve Ulusoy (2015), Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu (2015) ve Başol, Balgalmış, Karlı ve Öz'ün (2016) araştırma bulgularına paralel olarak soruların içerik dağılımlarının ilgili öğretim programlarında belirlenen öğrenme

alanlarından farklılık gösterdiği vurgulanmıştır. Demirkaya ve Karacan (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG sınavının her dönemde bir, yılda iki defa yapılmasını olumlu karşıladıklarını ve bu öğretmenlerin öğretim programının TEOG sınavını kapsadığı görüşünde olduklarını rapor etmişlerdir. TEOG sınavını öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan Şad ve Şahiner (2016) velilerin sınavlara öğrenim görülen okulda girilmesini, sınavın iki döneme yapılmasını, telafi sınav hakkının olmasını ve puanlamada düzeltme formülünün (yanlışların doğruları etkilemesi) kullanılmamasını olumlu buldukları, buna karşın bu sınavın dersane ve özel eğitim ihtiyacını azaltmadığını düşündüklerini ve sınav güvenliğinin yetersiz bulduklarını belirlemişlerdir. TEOG sınav içeriğini TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study- Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sınavı ile karşılaştıran Toy ve Baysura (2016) her iki sınavın da aynı dört konu alanını kapsamasına rağmen öğrenme alanlarında ve kazanımlarda farklılıklar olduğunu, Altun ve Büyük (2016) TIMSS sınavının TEOG sınavına göre çok daha ayrıntılı kazanımlara yer verildiğini belirlemişlerdir.

Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde aşağıdaki başlıklarda sorunlar olduğu gözle çarpmaktadır;

1. Sınav içeriği ile öğretim programı kazanımları arasında sayı ve düzey bakımından farklılıklar söz konusudur. 2005 yılı ve sonrası Türk Eğitim Sistemi açısından önemli bir evre olarak tanımlanabilir. 2005 yılına kadar öğretmen merkezli öğretim programlarının yürütüldüğü ülkemizde bu tarihten sonra öğrenci merkezli eğitim anlayışını esas alan öğretim programları yürürlüğe girmiştir. Yeni programlarda (2005-2017 yılları arasında uygulanan programlar kastedilmektedir) benimsenen öğretim yaklaşımının bir sonucu olarak kazanım ifadelerine yer verilmiştir. Kazanım en yalın haliyle öğrenme yaşantıları sonucunda öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda neyi, ne düzeyde anlaması veya öğrenmesi gerektiğini açıklayan ifadelerdir. Öğretmenlerin öğretimi planlamadan önce konu veya ünite ile ilgili kazanımları okumaları, bu kazanımlara uygun

bir öğrenme yaşantısı planlamaları ve sonuçta kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeleri beklenmektedir. Programlar ihtiyaç analizlerinin bir ürünü olduklarından bu program kazanımlarındaki yetersizlikler beklenen insan profili, sosyal yaşam, bilim vb. birçok sahadaki kayıpların, başarısızlıkların habercisi olarak nitelendirilebilirler. Diğer taraftan PISA ve TIMSS kıyaslamalarında ortaya çıkan farkın nedeni kazanımlara yeterince önem verilmemesi olabilir. Öğrencilerini üst düzey bilişsel beceriler bakımından yetiştirmeyen bir ülkenin akıl yürütmeye dayalı sınavlardan başarılı olması beklenemez. Öğretim programındaki kazanımların TEOG sınavında sayısal anlamda yetersizliği ise kapsam geçerliği düşüklüğü olarak adlan-



dırılan bir başka soruna neden olmaktadır. Turgut ve Baykul (2012) kapsam geçerliğini bir ölçme aracının, bu araçla ölçülmek istenen davranışları ne ölçüde kapsadığının bir göstergesi olarak tanımlanmaktadır. Eğer öğretim programlarında yer alan ve bu nedenle sınıf içinde kazandırılmaya çalışılan davranışların ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle kazanılıp kazanılmadığı test edilmeyecekse TEOG vb. sınavların amacından, eğitim sisteminden ayrı bir yapısının olduğunu söyleyebiliriz. Dahası böyle bir durumda (sınav içerikleri ile okul öğrenmeleri arasındaki uyumsuzluk) sınav başarısızlıklarının bir sonucu olarak dersane veya özel eğitim hizmetlerine yönelik talebin artacağını söylemek hiç de zor olmayacaktır.

2. Hane geliri, öğrenciye yapılan yıllık harcama, anne ve baba eğitim düzeyleri TEOG sınav başarısının yordayıcılarıdır. Akyüz (2012: 423) eğitim harcamaları, öğretmen dağılımı, araç-gereç imkânları gibi bölgelere ve okullara göre öteden beri büyük farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların fırsat eşitliğini ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Eğitimin finansmanı sorunu öncelikle aile ve sonrasında devlet açısından da hâlâ ortadadır. Öğrencilerin TEOG öncesi iyi öğretmen, iyi okul ve yeterli araç-gereçlere ulaşma imkânı yoksa bütün öğrencilerin aynı sınava girmeleri ne ölçüde adil bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir? Milli Eğitim Sisteminizin öğrencilere eşit fırsatlar sunmadan, TEOG öncesini yok sayarak bir seçme ve yerleştirme işlevini yürütmesi mümkün müdür? Bu noktada okul başarı puanlarına dayalı bir derecelendirme yapılması ve bu derecelendirmenin TEOG başarı puanlarına yansıtılması gibi bir seçenek akla gelmektedir. Okul başarı puanları bu derecelendirme için dikkate alınabilir. Esas felsefe öğrencinin sahip olduğu öğrenme kültürü içinde ne ölçüde başarılı olduğudur. Bu durum, alan yazında bağıl *değerlendirme* olarak tanımlanır. TEOG sınavındaki bağıl değerlendirmeden farkı ise aynı şartlar içinde bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlayabilecek olmasıdır.

3. Üçüncü sorun alanı olarak karşımıza TEOG sınavı ve ders sınavlarında üst düzey bilişsel becerileri ölçen sorulara yer verilmemesi çıkmaktadır. Ezber eğitime karşı olmak, eğitimsel açıdan kabul edilebilecek bir konu değildir. Karşı olduğumuz husus her ders, konu ve durumda ezber eğitimin dayatılmasıdır. Anlamli öğrenme, öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferi esas almaktadır. Kısaca bilgi hatırlanmalı, anlam çıkarılmalı ve kullanılmalıdır (Anderson vd., 2010:81). Ancak bilgileri ayırıştırma, örgütleme ve irdeleme gibi davranışlar söz konusu olduğunda öğretmenlerin çekimser davrandıkları, belki de kendilerini yetersiz bulduklarından keyfi uygulamalara yöneldikleri bilinmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

TEOG sınavına ilişkin olarak yapılan çalışmalarda bu sınavın hem öğretim programı içeriklerine hem de PISA ve TIMSS sınavlarının düzeyine uygun olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin dersane ve özel dersler yoluyla eksikliklerini giderme yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Bütün araştırma bulguları ve görüşler dikkate alındığında ise ortaya çıkan en somut sorun TEOG sınavının sınıf içi öğretimle bağdaşmadığıdır. TEOG sınavı bütün öğrencilerin eşit biçimde giremedikleri gerçeği de dikkate alındığında yapısal bazı düzenlemelerin yapılabileceği düşünülmektedir.

Bu noktada akla gelen bazı model önerileri aşağıda sıralanmıştır.

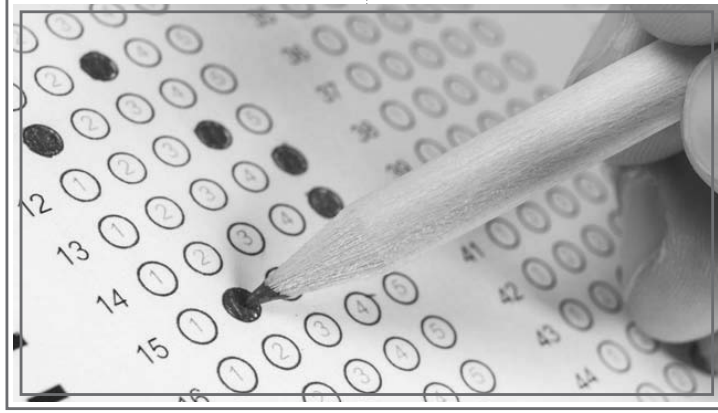
### A. Mevcut Model [Ders başarı notları + Merkezi Sınavlar]:

Bu karma modelde akla gelen ilk soru Milli

Eğitim Bakanlığı'nın hangi bulgu ve gerekçeler ışığında ders başarı notlarını yerleştirme puanına daha az katkı yapacak biçimde ağırlıklandırdığıdır. Ders başarı notlarına yönelik subjektif değerlendirmelerin yapıldığı endişesi varsa bu notların daha düşük ağırlıklarda olması makul bulunabilir. Ancak ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından sınav sayısı ve türünün artması ölçme bilimi açısından olumlu etkiler yaratabilir. Belki de merkezi otoritenin ders başarı notlarının objektif bir hale evrilmesinde birim yönetimlerini çeşitli önlemler almaya teşvik etmesi daha yararlı olabilirdi.

### B. Katsayı Katkılı Model [Ders Başarı Notları + Merkezi Sınavlar\* Okul Çarpanı]:

Bu modelde, okullar ve sınıflar arası farklılıklar değerlendirmeye katılmaktadır. Her okulun merkezi sınav başarısı belirlendikten sonra bir derecelendirme (Okul Çarpanı) işlemine tabi tutulur. Öğrencinin bütün grup içinde değil de kendi



okulu içindeki gelişimi dikkate alınır. Bu modelde dikkat edilmesi gereken husus mesleki eğitim mezunlarının yükseköğretime geçişte yaşadığı olumsuzluğa neden olmamasını sağlamaktır. Özel okul, dersane, özel ders imkânları öğrencilerin bazı becerilerini geliştirebilir. Ancak bu takviye eğitimleri öncesinde bütün kesimler arasında yapılacak bir karşılaştırmada daha farklı sonuçlara ulaşılması olasıdır. Kısacası yetenek ve zekânın ölçülmesi esas olmalıdır. Abartılı müdahaleler sonucu gelişmiş bir öğrenci nihai noktada beklentimizi karşılamayabilir.

### C. Genişletilmiş Model [İlköğretim Not Ortalaması + Temel Eğitim Ders başarıları + Merkezi Sınavlar]:

Bu modelin özgünlüğü ise değerlendirmeyi eğitimin bir parçası olarak göreyerek TEOG'un kesitli başarı görüntüsünü

ortadan kaldırmasıdır. Eğer yerleştirmelerde merkezi sınavlarla bir yarışma kültürü yaratığımızın farkına varıp, bunu bir yaşam biçimi haline dönüştürecek isek bu model üzerinde durulabilir. Hatta yükseköğretime yapılan yerleştirmeler de dikkate alınarak [İlköğretim Not Ortalaması + Temel Eğitim Ders başarıları + Merkezi Sınavlar<sub>[TEOG]</sub> + Lise Ders Başarı Notları+LYS<sub>1,2,3</sub>] şeklinde bir model üzerinde çalışılabilir.

### D. Mesleki Yönlendirmeli Model [Mesleki Yönlendirmeye Dayalı Ölçmeler + Ders başarı notları + Merkezi Sınavlar]:

Bu modelin özgünlüğü ise ölçme işini sadece bilişsel becerileri ölçen bir sınırlılıkta görmeyip, mesleki yönlendirme ölçmeleri ile eğitim sürecini bir meslekleşme süreci olarak görmesidir. Elbette böyle bir yapı için okul çeşidi ve tanımlarımızı yeniden yapmak durumundayız. Zira mevcut haliyle mesleki eğitim kurumlarını bu çerçevenin içine alamayız.



### E. Ders Dışı Etken Katkılı Model [Etken (ler)+ Ders başarı notları + Merkezi Sınavlar]:

Bu modelde portfolio değerlendirmeden esinlenerek öğrencilerin üstün başarı gösterdikleri durumları da yerleştirmeye katmış oluruz. Bu model için ders dışı başarı ölçütleri ve bunların puan karşılıkları belirlenmelidir. Örneğin matematik konusunda il veya ülke düzeyinde üstün başarı göstermiş olmada başarı sırası, evrensellik değer (il, ülke veya ülkeler arası başarı vb.) gibi derecelendirmeler yapılabilir. Bilim sanat merkezleri, güzel sanatlar ve spor liseleri için bu model daha yararlı olabilir. Proje çalışmaları da bu modelde dikkate alınabilir.

### F. Ders Odaklı Model [Derse odaklı ağırlıklandırılmış başarı notları + Merkezi Sınavlar]:

Mevcut TEOG sınavında Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap tarihi ve Yabancı dile yönelik sorular yer almaktadır. Ancak bütün bu dersleri belli ölçülerde denk kabul etmek günümüz dünyasında kabul göremez. İhtiyaç analizleri neticesinde ortaya çıkan önceliklere göre bazı derslerin hem başarı notları hem de merkezi sınavlarda ağırlıklı olarak dikkate alınması önerilebilir. Nitekim yükseköğretime yerleştirmede buna benzer bir durum söz konusudur. Bu noktada temel eğitimin mesleki bir özellik arz etmediği eleştirisi ile karşılaşılabılır. Ancak unutulmamalıdır ki eğitim bir bütündür. Eğitimin bütün kademeleri birikimli bir yapıya hizmet eder.

### Kaynaklar

- Aksu, M. (2000). Yükseköğretimde eğitim ortamları. Öğretim birliğinin 75. yılı-eğitim bilimlerinin dünü, bugünü ve yarını. Sempozyum bildirimleri ve Panel Tartışmaları, 3-4 Mayıs 1999. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:184. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alkan, C. (1984). Eğitim teknolojisi (3. Baskı). Ankara: Aşama Yayıncılık.
- Altun, S. ve Büyük, E.T. (2016). TEOG fen bilimleri soru kazanımlarının TIMMS sınavı kazanımları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 21-24 Nisan 2016, Antalya.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. ve Wittrock, M.C. (2010). Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un Eğitim Hedefleri ile ilgili sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi (Çev.Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlerle ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 42, Sayı 190, 211-236.
- Bağcı, E. (2016). TEOG sınavı matematik sorularının matematik öğretim programına uygunluğunun ve TEOG sisteminin hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başol, G., Balgalmış, E., Karlı, M. G. ve Öz, F.B. (2016). TEOG sınavı matematik sorularının MEB kazanımlarına TIMSS seviyelerine ve yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1954-5967.
- Demircioğlu, İ., H. (2008). Etkili öğretmen: İ.H. Demircioğlu (Ed.) Aday Öğretmenler için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük soruları bağlamında TEOG sınavına ilişkin görüşleri. *International Journal of Field Education*, 2(2), 79-91.
- İncikabı, L., Pektaş, M. ve Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının PISA problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 649-662.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Ulusoy, M. (2015). TEOG sınavındaki İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl 6, 6(18), 115-134.
- Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı ve Fen ve Teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), Makale no:21.
- Özkan, Y.Ö., Güvendir, M.A. ve Satıcı, D.K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1160-1180.
- Öztürk, F.Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8.sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Şad, S.N. ve Şahiner, Y.K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Toy, B.Y. ve Baysura, Ö.D. (2016). TIMMS kazanımlarının TEOG matematik ve ilköğretim 8.sınıf matematik öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılması. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 21-24 Nisan 2016, Antalya.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- (UNESCO, 2006). Teacher training: Teaching and Learning Methods. <http://www.ineesite.org/toolkit/docs/Chapter18.pdf> (Erişim Tarihi: Aralık 2010).
- Yıldız, M., Uysal, P.K., Bilge, H. Ve Saka, Y. (2016). Akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın 8.sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı başarılarındaki rolü. Türk Dünyası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 24-27 Kasım, Antalya, Türkiye.

# Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri\*

Doç. Dr. Mahmut SAĞIR

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Mehmet Tarık MART

Adana Yüreğir Yavuzlar Ortaokulu

Ekonomik bir kavram olan dışsallık; bir mal veya hizmetin üretim ve tüketim sürecinde yer almadan o mal veya hizmetin üretiminden veya tüketiminden etkilenmek anlamına gelmektedir. Eğer bu etkilenmeye olumlu yönde ise pozitif dışsallık, olumsuz yönde ise negatif dışsallık adı verilmektedir. Hemen hemen tüm sektörlerin negatif ve pozitif dışsallığı bulunmasına rağmen eğitim sektörünün negatif dışsallığı bulunmamaktadır. Ayrıca diğer sektörlerin pozitif dışsallığı hesap edilebilirken eğitim sektörünün pozitif dışsallığı hesap edilemeyecek kadar fazladır. Bu nedenle eğitilmiş bir bireyin topluma yararı ölçülemeyeceği gibi, eğitimsiz bir bireyinde topluma olan maliyetini hesaplayabilmek çok güçtür. Tüm ülkeler bu özelliğini dikkate alarak eğitim sektörüne büyük yatırımlar yapmaktadırlar. Ülkemiz 645 milyar lira olan 2017 yılı genel bütçesinin yaklaşık 122 milyar lirasını eğitime ayırmıştır. Ayrıca ailelerin, bireylerin, diğer kamu kurumlarının ve özel sektörün yatırımları da buna eklenirse çok daha büyük bir meblağın eğitim yatırımları için kullanıldığı görülmektedir.

Ülkemizde eğitime olan arz ve talep her geçen yıl artmaktadır. Ancak eğitimdeki arz talep ilişkisi ekonomideki arz talep ilişkisinden biraz farklılık göstermektedir. Ekonomide firmalar sadece kâr amacı gütmeleri nedeniyle doğal olarak talebi olmayan herhangi bir mal veya hizmeti üretme yoluna gitmezler. Bir başka ifadeyle ekonomide bir mal veya hizmetin üretimi için öncelikle o mal

veya hizmetin tüketicisinin bulunması gerekmektedir. Yani ekonomide önce talep gelmektedir. Oysa özellikle zorunlu eğitimde talebe bakılmaz ve önce arz gelmektedir. Yani büyük ölçüde kamu yatırımları ile finanse edilen eğitim sektöründe devletler eğitim hizmetini talebe bakmaksızın arz etmek zorundadır. Bununla birlikte eğitimde gerçek talep ve fiili talep olmak üzere iki tür talepten bahsedilebilir. Eğitimde gerçek talep bir okul türünde öğrenim görmek isteyen adayların sayısı iken, fiili talep ise bir okul türünde öğrenim görebilen (okulun kontenjanı) öğrenci sayısıdır. Fiili talep ile gerçek talep hiçbir ülkede tam olarak dengede değildir ve gerçek talep her zaman fiili talepten daha büyüktür. Kontenjanları sınırlı olması nedeniyle gerçek talebi karşılayamayan okullar fiili talebi sağlamak amacıyla öğrencilerini çeşitli yollarla seçme eğilimine girmektedirler. Bu seçim sistemlerinin başında da ülkemizde de uygulanan yarışma sınavları gelmektedir.

Ülkemizde gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretim kurumlarına yarışma sınavları ile öğrenci alımları yapılmaktadır. Üniversiteye ve ortaöğretim kurumlarına giriş sınavları, Türkiye’de öğrenci katılımının en yoğun olduğu sınavlar arasında yer almaktadır. Eğitime olan talebin artmasıyla eşzamanlı olarak bu sınavların işlevsel, sürdürülebilir ve esnek bir nitelik göstermesi büyük önem taşımaktadır. İlköğretimde öğrenci performansını daha doğru ve çok yönlü olarak ölçen, alınan eğitim öğretimin temel özellikleriyle bağdaşan, ortaöğretim kurumlarına doğru yönlendirilmiş geçişler için imkân sağlayan yeni bir modele ih-

\* Bu çalışma, Mehmet Tarık MART’ın “TEOG Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

tiyaç duyulmaktadır. Bu anlayıştan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı, yeni bir sınav sistemine ihtiyaç duymuştur.

Ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçimlerine ilişkin 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren Seviye Belirleme Sınavı (SBS) kaldırılarak yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı sistemine geçilmiştir. TEOG sistemiyle ortaokullarda 8. sınıflar için I. ve II. dönemde ayrı ayrı olmak üzere üç yazılısı olan dersler için ikinci, iki yazılısı olan dersler için birinci sınavların yerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi ortak sınav yapılmaya başlanmıştır. Birinci gün Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinden sınav olmaktadır; ikinci gün T.C. Atatürkçülük ve İnkılâp Tarihi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden sınav olmaktadır. Ortak sınavlar, sınav takviminde belirtilen tarihlerde, her sınav günü üç olmak üzere, iki günde altı oturum halinde gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Seviye Belirleme Sınavını (SBS) kaldırıp yerine yeni sistem olan TEOG'u getirirken ortaya koyduğu gerekçeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

1. SBS ile öğrencilerin tek bir sınavın yine tek oturumda yapılması nedeniyle öğrencide ortaya çıkardığı stres yükünü arttırmaması, TEOG sınavları ile öğrencilerde ortaya çıkan bu stresin birden fazla sınava yayılması nedeniyle azaltılması,

2. SBS'nin tüm dersleri aynı oranda kapsamaması, soru sorulmayan derslerin önemsizleşmesi, TEOG sınavlarında ise daha fazla dersin sınav kapsamına alması,

3. SBS'lerin öğrencileri sadece sınava hazırladığı fakat hayata hazırlamaması, sonuç odaklı olması, TEOG sınavlarının ise öğrencileri derslere hazırlaması ve zamana yayılarak süreç odaklı olması,

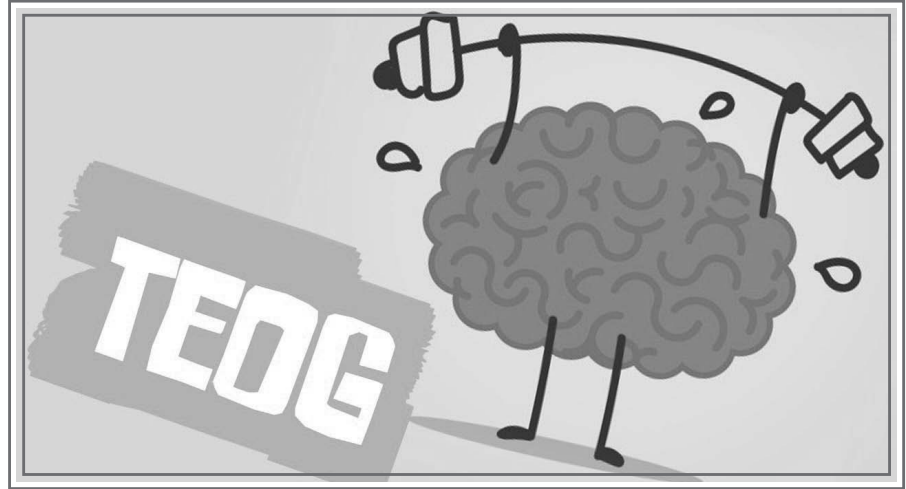
4. SBS'lerin öğrencileri okul dışı eğitim kurumlarına yönlendirmelerine yol açması ve bu yolla ailelere ek yük getirmesi, TEOG'un ise okul dışı eğitim kurumlarına olan ihtiyacı azaltması,

5. Sınav odaklı olan SBS'lerin ortaya çıkardığı öğrenci devamsızlıklarının artması, TEOG sınavları ile derslerin ön plana çıkarılarak öğrenci devamsızlıklarının azaltılması,

6. SBS'lerin öğrencilerin ders başarısını olumsuz etkilemesi, TEOG sınavları ile ders başarısının artması ve ayrıca öğrencileri daha fazla okulda tutarak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere daha fazla katılımının sağlanması,

7. SBS sürecinde öğrencilere derslerde öğretim programlarının gerektirdiği kazanımların verilememesi ve derslerin sınav odaklı yapılması, TEOG sınavı sürecinde ise soruların derslerden sorulması ve ortak sınav yapılması nedeniyle öğretim programlarındaki kazanımların daha etkili verilmesi.

TEOG uygulandığı dersler Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük'tür. Bu sistemde sınav iki ayrı günde üçer seans olmak üzere kırk dakikalık sınavlara tabi tutulmaktadır. Sınavda yer alan sorular çoktan seçmeli olup, sı-



navda yanlış cevaplar doğru cevapları etkilemeyecek şekilde düzenlenmiştir. TEOG'la geçerli bir mazereti sebebiyle sınava katılmayan öğrenciler öğrencilere gerekçelerini bildirmek suretiyle mazeretini belirten resmi belge veya velisinin izniyle, belirlenen tarih ve okulda mazeret sınavına girebilmektedirler.

**Tablo 2.4.1. Ortak sınavlarda sınavı yapılan derslerin ağırlık katsayıları**

Ders Adı	Ağırlık Katsayıları
Türkçe	4
Matematik	4
Fen ve Teknoloji	4
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	2
T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	2
Yabancı Dil	2

TEOG sistemi kapsamında ortaokullarda yapılan merkezi ortak sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 2014 yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde görev yapan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında toplam 25 öğretmenle yapılan araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

1. TEOG sınavlarının derslerin öğretim programlarına etkisine ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmenler; TEOG sınavının uygulanması nedeniyle derslerin öğretim programlarının içerdiği kazanımların aksamadan verildiği, derslerin test çözme etkinliğinden çıktığı ve tüm okullarda kazanımların eşzamanlı olarak öğrencilere verildiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

2. TEOG sınavlarının derslerin işlenişine ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmenler; öğrencilerin

derslere daha fazla ilgi duymaya başladığını, bol bol konu tekrarlarının yapıldığını, öğrencilerin derslerde daha aktif oldukları ve derslerin amacına uygun bir şekilde işlenmeye başladığını ifade etmişlerdir.

3. TEOG sınavlarının öğrenciler üzerine etkisine ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmenler; sınava başvuru işlemlerinin olmaması, kendi okullarında sınava girmeleri ve sınavın toplam 12 oturumda yapılması nedeniyle öğrencilerin yaşadığı stresin azaldığı, derslere daha hazırlıklı gelmeye başladıkları, dersleri daha çok önemseye başladıkları ve sosyal ve kültürel etkinliklere daha fazla zaman ayırdıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna karşılık bazı öğretmenler ise yeni sınav sisteminin bir sürece yayılması nedeniyle öğrenciler üzerinde daha uzun süreli stres oluşturduğu yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Öte yandan bazı öğretmenler; öğrencinin sınava girdiği yaşın ergenlik dönemine denk geldiğini bunun da onlar üzerinde bazı telafisi zor olumsuzluklara neden olduğu düşüncesindedirler.

4. TEOG sınavlarının öğretmene etkisine ilişkin görüşleri alınan katılımcılar; dersleri sınava yönelik yapma, sınav sorusu hazırlama ve değerlendirme, bunları yorumlama, sisteme işleme gibi bir yükten kurtuldukları ve bu yeni sınav sisteminin öğretmenin saygınlığını az da olsa arttırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler; yeni sınav sisteminin öğretmenleri sürekli derslere hazırlıklı gelmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmasını, öğrencilere çalışma kâğıdı

ve test soruları hazırlanmasını yeni sınav sisteminin zorlukları olarak değerlendirmişlerdir.

5. TEOG sınavlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri alınan öğretmenler; sınavda yanlış cevap sayısının doğru cevaplara etki etmemesini sınavın bir olumsuzluğu olarak görmüşler ve bu durumun şans başarısına neden olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler de sınavda yanlış cevapların doğru cevapları etkilemeyeceğini bilen öğrencilerin



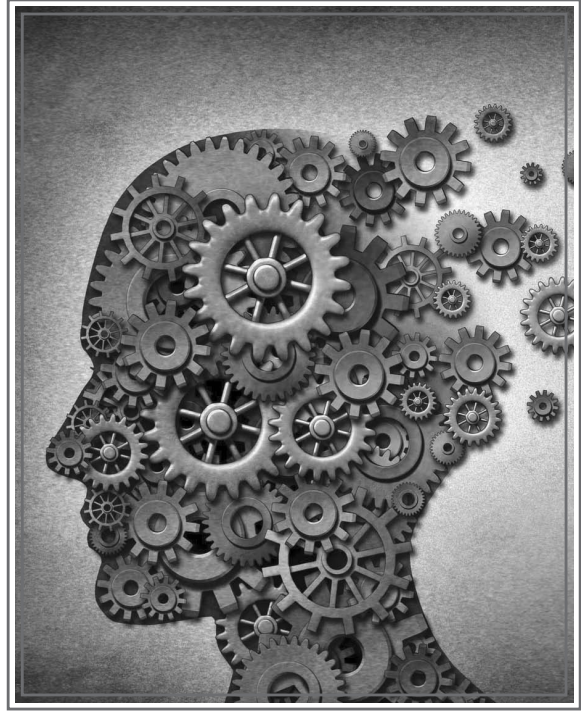
sınav anında daha rahat olduklarını ve streslerinin azaldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte; TEOG sınav sisteminde mazeret sınavı uygulamasının doğru olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise mazeret sınavı uygulamasının haksızlığa neden olduğunu ve suiistimal edildiğini belirtmişlerdir.

6. TEOG sınavlarının okul sistemi ve öğretim materyallerine etkisine ilişkin görüşlerine başvuru alan bazı öğretmenler; öğrencilerin özel derse, dershaneye veya etüt merkezine yöneliminin azaldığı, ders kitapları dışındaki kaynaklara olan ihtiyacı azalttığını ifade ederken bazı öğretmenler ise aksine sınav sayısının artmasıyla birlikte okul dışı eğitim kurumlarına ve öğrencilerin başkaca kaynaklara daha fazla yöneldikleri yönünde değerlendirmeler yapmışlardır.

7. TEOG sınav sistemine ilişkin öneriler hakkında görüşlerine başvuru alan öğretmenler; soruların zorluk derecesinin artırılması, bölgesel farklılıkların giderilmesi ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlamaya dönük önlemlerin artırılması, ortak sınavların derslerin son sınavlarını kapsaması, okullardaki kurs ve etüt programları, sınavın hafta sonu yapılması, sınavların ortaokulların tüm sınıflarında yapılması, mazeret sınavının suiistimal edilmemesi için gereken önlemlerin alınması, sınavların uygulanma zamanının müfredat programının bitiminde olması, derslerin aksamaması için sınavların hafta sonları yapılması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre TEOG sınav sisteminin; öğretim programlarının uygulanmasına, derslerin daha nitelikli işlenmesine, öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırmasına ve sınav stresini azaltmasına, öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmesine ve okul sistemine ilişkin olumlu etkilerde bulunduğu söylenebilir.

Ancak TEOG sınav sisteminin yukarıda belirtilen olumlu etkilerine rağmen Türk Eğitim Sisteminin yapısal bir sorunu olan genel akademik ortaöğretime olan yığılmayı azaltmadığı görülmektedir. Eğitim sistemi görece olarak daha etkili işleyen batılı ülkelerde ortaöğretim öğrencilerinin ortalama % 35'i genel akademik eğitim, % 65'i mesleki teknik eğitim alırken bu oranlar ülkemizde tam



tersi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu yapısal sorunun temel nedeni eğitim sistemimizde etkili bir yönlendirme mekanizmasının yokluğundan kaynaklanmaktadır. 1997 yılında uygulamaya konulan 8 yıllık kesintisiz eğitim anlayışının ülkemizdeki mesleki teknik ortaöğretime mesleki ve teknik ortaokulları kapanması nedeniyle ciddi olumsuz etkilerde bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte bu olumsuzluğu gidermek ve zorunlu eğitim süresini uzatmak amacıyla, 6287 sayılı yasa ile geçilen 4+4+4 şeklinde kesintili olan okul sistemimizde mesleki teknik eğitim aleyhine olan tabloyu değiştiremediği görülmektedir. Eğitim ve okul sistemimizdeki bu yeni yapılanma sonucu mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının ortaokullarının açılması beklenirken son yıllarda sadece imam hatip ortaokulların açılması mesleki teknik eğitimin bu yapısal sorununun devam etmesine yol açmaktadır. Oysa ülkemiz işgücü piyasasında en fazla tekniker, teknisyen vb. düzeyinde nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Buna karşılık mesleki ve teknik ortaokulların yaygınlaşmaması gelişmekte olan ülkemiz için ihtiyaç duyulan insan gücünün daha fazla ve daha nitelikli yetiştirilmesine yol açacaktır. Bu amaçla mesleki teknik ortaokullar açılmalı ve etkili ve bağlayıcı bir yönlendirme sistemi kurulmalıdır.

# Standart Testler ile Öğretmen Yapımı Testlerinin Karşılaştırılması\*

Mücahit ÇAĞLAR

Trabzon Düzköy Gökçeler Ortaokulu Matematik Öğretmeni,  
İBU Matematik Eğitimi Doktora Öğrencisi

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ

Düzce Üniversitesi Eğitim Programları ve  
Öğretim ABD Öğretim Üyesi

## Giriş

Toplumların gelişimini, ilerlemesini etkileyen faktörlerden en önemlisi uygulanan eğitim ve eğitim süreçleridir. Fidan ve Erden (1986) eğitimi, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu eğitim süreci, dört temel öğenin bütünüdür: hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme. Hedef, alıcıya kazandırılacak istenilen davranışlar; içerik, hedeflere uygun düşecek konu, bilgi ve beceriler; Öğrenme-öğretme süreci, hedefe ulaşmak için seçilecek strateji ve yöntem; Değerlendirme, hedef ve istenilen davranışların ne kadarının kazanıldığını tespit edilme ve programa dönüt verilme sürecidir (Demirel, 2012).

Bu dört öğeden değerlendirmenin olmadığı bir eğitim öğretim süreci düşünülemez. Eğitim öğretim hangi kademede yapılırsa yapılsın değerlendirme ile arasında sıkı bir ilişki vardır (Arıkan vd., 2012: 17-18). Eğitim öğretim sürecinde hedeflerin en uygun şekilde belirlenmesinin, içeriğin ve eğitim durumlarının en verimli şekilde işleme konulmasının, ölçme ve değerlendirme olmadan hiçbir değeri yoktur (Özer, 2013). Eğitim öğretim amaçlı bir süreçtir, ölçme değerlendirme de bu amaçlara ne kadar varıldığını belirlemede en önemli araçtır (Binbaşıoğlu, 1983).

Ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Uygulanan öğretimin niteliğini, niceliğini görebilmek ve daha sonra yapıla-

cak olan eğitim öğretimin planlanması için ölçme ve değerlendirme süreçlerine önem verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme süreci için MEB ortaöğretim matematik programı, ölçme araçlarının çeşitlendirilmesini, ölçme değerlendirmenin süreç ve sonuç odaklı olmasını, bilginin gerçekçi ortamda kullanılması için performansa dayalı ölçmeler kullanılmasını, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirecek ortamlarda bulmasını, değerlendirmede yoluyla öğretmenin ve öğrencinin kendini düzenlemesini, öğretimin değerlendirmesinin sonuçları göz önünde tutularak öğretimin niteliğinin artırılmasını tavsiye etmektedir (MEB, 2013).

Değerlendirme süreci önce ölçme sonra bu ölçme sonucuna göre değerlendirme yapma, karar vermenin bütünüdür. Öncelikli olarak kazandırılması istenen davranışın düzeyi ölçülmeli ve sonrasında elde edilen sonucun beklenen düzey ile kıyaslanması gerekir (Özçelik, 2011). Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2010). Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir" (Tekin, 2004: 31). Güler (2012)'e göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının belli kriterler ile karşılaştırılarak bir kararıya varma sürecidir.

Gözlenmek istenen niteliği ölçmeye yönelik uyarıcıları barındıran ölçme aracına genel olarak 'test' denir. Testlere çeşitli açılardan bakıldığında

\* Bu çalışma Matematik Dersi TEOG Sınavları ile Öğretmen Sınavlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması (M, Çağlar, 2013) yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

farklı sınıflamalar yapılabilmektedir (Arıkan vd., 2012).

- Standart Testler - Öğretmen Yapımı Testler
- Maksimum Performans Testleri – Tipik Tepki Testleri
- Norm Dayanaklı Testler – Ölçüt Dayanaklı Testler
- Hız Testleri – Güç Testleri
- Objektif Testler – Subjektif Testler
- Bireysel Testler – Grup Testleri

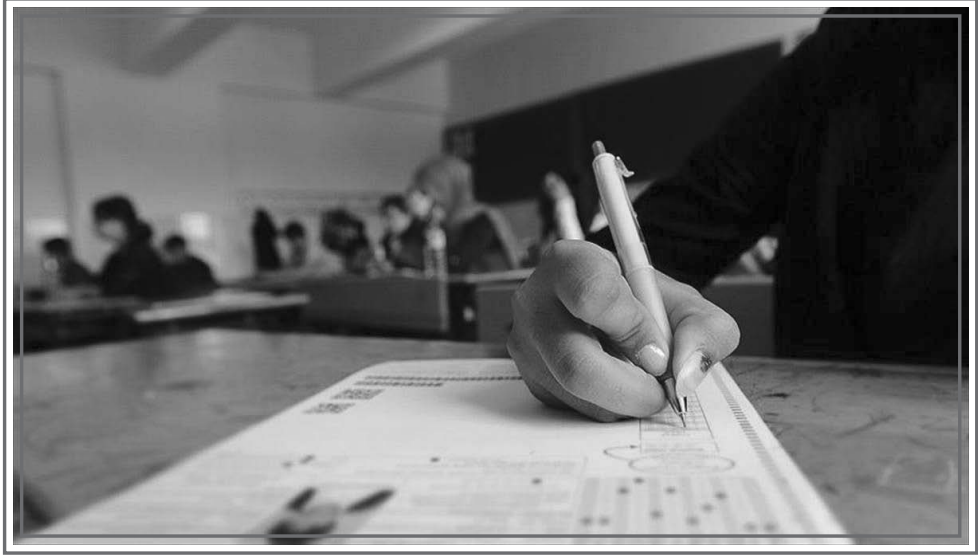
Standart testler ve öğretmen yapımı testler, hazırlayanın uzmanlığı ve sonuçlarının benzer gruplarla karşılaştırılabilirliği açısından farklılaşmaktadır. Öğretmen yapımı testler, öğretmen tarafından sınıfta uygulanmak amacıyla hazırlanmış testlerdir. Standart testler ise uzmanlar veya ölçme kuruluşu tarafından test geliştirme süreçleri izlenerek hazırlanmış testlerdir. Öğretmen yapımı testlerde öğrencinin sınıf içindeki yeri belirlenirken, standart testler ülke çapındaki yerini belirleme olanağı verir.

İyi bir ölçme aracı, ölçmek istenileni her zaman aynı şekilde ölçmeli, ölçmek istenileni doğru olarak ölçmeli, uzunluğu yeterli düzeyde olmalı, objektif olmalı, kolay uygulanabilir ve puanlanabilir olmalı, iyi öğrenci ile zayıf öğrenciyi ayırt edebilmelidir (Michels ve Karnes, 1950). Yapılan ölçümün isabetliliği, ölçme araç veya yönteminin niteliklerine bağlıdır. Bu özellikler ölçme aracının güvenilirliği, geçerliği ve kullanılabilirliği.

Güvenirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olması ve ölçümlerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 108). Güvenirlik geçerlik için ön koşul niteliğindedir.

dedir. Kullanışlılık, ölçme aracının geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması anlamına gelmektedir (Tekin, 2004, Aktaran: Özer, 2013). Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istenen özelliğini diğer özelliklere karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir. Bir başka deyişle amaçlanan ölçümün ne kadar gerçekleştiğidir (Büyüköztürk vd., 2012: 116). Literatürde değişik sınıflamalar olmakla beraber en çok kabul edilen ve APA ve Crocker ve Algina'nın da çalışmalarında kullandığı üç sınıflama vardır. Bunlar, kapsam (content) geçerliği, ölçüt (criterion) geçerliği, yapı (construct) geçerliğidir (Büyüköztürk vd., 2012: 117).

Yapı geçerliği, ölçme aracının teoride var olduğu düşünülen ancak gözle görülmeyen soyut



yapıları ölçebilme derecesidir (Güler, 2012: 58). Yapı geçerliği genellikle duyuşsal alanda yer alan kaygı, stres gibi direkt anlaşılabilen davranışların belirleneceği zaman kullanılır. Ölçüt geçerliği, test puanlarının, testin ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir başka test sonuçlarıyla korelasyonuna denir (Büyüköztürk vd., 2012: 118). Kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özellik evrenini temsil etme gücü olarak açıklanabilir (Arıkan vd., 2012: 75).

Elimizdeki ölçek her ne kadar iyi ve yüksek özellikli bir ölçek olsa bile amaçladığımız özelliği ölçmüyor ise veya o özelliği başka özellikler ile ka-

rıstırıyor ise işe yaramaz bir ölçek olur. Bir uzunluk ölçeği ile ağırlık ölçülemez. Kısaca ölçeğin geçerliği, istenilen özellikleri ölçmesi ve bu özellikleri başka özellikler ile karıştırması olarak tanımlanabilir (Özçelik, 1991). Kapsam geçerliği ölçme aracında sorulan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir. Diğer bir ifade ile öğretim kazanımlarının tümünün ölçme aracında oranlı bir biçimde temsil edilmesidir (Yılmaz, 2004: 50-51). Tekin (1982), kapsam geçerliği ölçme aracının ve ölçme aracındaki her bir maddenin, amaca hizmet etme derecesi şeklinde açıklarken, ölçülmesi gereken kapsamı yeterli derecede örnekleyen ve ölçülmek istenen davranışı gerçekten ölçen ölçme aracının kapsam geçerliğini sağladığını dile getirmiştir.

Ölçme araçlarında olması gereken bu özellikleri, standart testlerde yerine getirebilmek için testler birçok aşamadan ve uygulamadan geçilmektedir. Bu işlemler standart testleri öğretmen yapımı testlerden ayıran temel faktörlerdendir. Standart testler ile öğretmen yapımı testleri karşılaştırmak istediğimizde şu şekilde bir tablo karşımıza çıkarabilir:

Standart Testler	Öğretmen Yapımı Testler
Kalitesi yüksek test maddelerinden oluşur. Maddeler uzmanlar tarafından hazırlanır, pilot uygulama ile denenir ve madde analizleri yapılır.	Maddelerin kalitesi genelde bilinmez ve standart testlere göre daha düşüktür.
Güvenirlik çalışmaları yapılmış ve güvenilirliği yüksek testlerdir.	Güvenirlik değerleri genellikle bilinmez.
Uygulama süreci standardize edilmiştir.	Uygulama süreci esnektir.
Puanlar belli bir norm grubu ile karşılaştırılabilir.	Puanlar sınıf içinde karşılaştırılabilir.
Testin kapsam geçerliği genellikle yüksektir.	Testin kapsam geçerliği öğretmenin önem verdiği konulara göre değişmektedir.

Değerlendirmenin karar verme süreci olduğunu söylemiştik. Değerlendirme aşamasında, değerlendirme türlerine bakıldığında TEOG, LYS gibi bireyin bir kurs, ders ya da okula girişteki durumunu, ya da bunlarla ilgili hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek, buradan hareketle onun hangi yeti-şeğe yerleştirileceğine karar verilen tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme; eğitimin aksayan yönlerini ortaya çıkarmak, öğrenme eksikliklerini belirlemek, süreci değerlendirmek için yapılan biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme; eğitim sürecinin sonucunda öğretim ve öğrenci hakkında karar almak, hedeflerin ne kadarının sağlandığını belirlemek için yapılan sonuca yönelik değerlendirme şeklindedir (Sönmez, 2010: 438).

Bu çalışmada, öğretmen yapımı testler ile standart testlerin karşılaştırılması amaçlanmış, bu bağlamda TEOG sistemi kapsamında koordineli uygulanan öğretmen testleri ve standart test ele alınmıştır. Öğrencilerin öğretmen yapımı sınavlardan ve standart testten aldıkları puanların ilişkileri, bunun yanında standart test ve öğretmen yapımı sınavların kapsam geçerlikleri ve karşılaştırılması istenmiştir.

Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen sınavlarının ve merkezi standart testin kapsam geçerlikleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin standart testten aldıkları puanlar ile öğretmen sınavlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu betimsel araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nicel verilerin evreni 2013-2014 eğitim öğretim yılı Düzce ilindeki TEOG Sınavına giren öğrencilerin matematik dersi kapsamında standart test (TEOG) ve okullarında yapılan 1. sınavların puanlarından oluşmaktadır. Örneklem seçimi tabakalı örnekleme ile il, ilçe tabakalarına ayrılmış ve her tabakanın içindeki seçimin heterojen olması için maksimum çeşitlilik örnekleme ile toplamda 40 okul seçilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak için okullarının bir önceki senenin ortaöğretime geçiş sınav ortalamaları temin edilmiş okul seçimi bu





şekilde yapılmıştır. Bu 40 okuldan nicel veriler için 1848 öğrencinin matematik 1. sınav ve standart test puanları temin edilmiştir. Tabakalı örnekleme her bir evren birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012: 86)

Bu çalışmada nitel verilerin kaynağı 2013-2014 eğitim öğretim yılında Düzce ilinden maksimum çeşitlilik ile seçilen 40 okulun matematik öğretmenlerinin sınav dokümanlarıdır. Evrende incelenecek problem ile ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumların üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örnekleme tanımlamaktır (Büyüköztürk vd., 2012: 90).

Öğretmen Özellikleri					Toplam
Cinsiyet		Kıdem Yılı			
Bay	Bayan	0-5	6-10	11-22	
16	24	24	12	4	40

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıdaki gibidir:

- Soru-Kazanım tablosu
- Kişisel bilgi formu
- Belirtke tablosu
- Not çizelgesi
- Sınav-Kazanım Çetelesi

Elde edilen verilere uygulanan nitel ve nicel analiz süreçleri sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

### Sonuçlar

1. Öğretmen sınavlarının ve merkezi standart testin kapsam geçerlikleri ne düzeydedir?

Öğretmen sınavlarının kapsam geçerliklerinin ne düzeyde olduğunu bulmak için yapılan çalışmalarda (öğretmenlerden toplanan her sınav için hazırlanan soru-kazanım tabloları, belirtke tabloları ve sınav-kazanım çetelesi incelenmiş gerekli analizler yapılmış) kapsam geçerliği %30'un altında olan öğretmen mevcut olmayıp, öğretmenlerin çoğunlukla % 60-70 aralığında bir kapsam geçerliği yakaladıkları, bunu takiben en çok birikimin görüldüğü kapsam geçerliği aralığının %70-80 olduğu aşağıdaki tabloda görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin geneline bakıldığında kapsam geçerlik ortalamasının %72 olduğu görülmektedir.

### Öğretmen Sınavlarının Kapsam Geçerliği Dağılımı

Kapsam Geçerliği (Yüzde)	Öğretmen Yüzdesi
0-10	% 0
10-20	% 0
20-30	% 0
30-40	% 3
40-50	% 3
50-60	% 13
60-70	% 33
70-80	% 25
80-90	% 18
90-100	% 8

Öğretmenlerin hangi kazanıma daha çok dikkat ettiğine baktığımızda, öğretmenlerin %95'inin 'üslü sayılarla çarpma yapar' kazanımından soru sorduğu görülmektedir. Kazanım bazında soru soran öğretmen sayısı tablosunu incelemeye de-

vam ettiğimizde 'üslü sayılarla çarpma yapar' kazanımından sonra öğretmenlerin %92,5'i ile en çok öğretmenin soru sorduğu kazanım 'koordinat düzleminde bir çokgenin eksenlerden birine göre yansıma altında görüntülerini çizer' kazanımı ve 'orijin etrafındaki dönme altında görüntülerini belirleyerek çizer' kazanımları olmuştur.

Programın geliştirmek istediği becerilerin kapsam analizinde, öğretmenlerin %72'sinin problem çözme becerisi ve iletişim becerisi ile ilgili soru sorduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu %56 ile ilişkilendirme ve %46 ile akıl yürütme takip etmektedir. Bunların yanında duyuşsal beceriler ve bilgi iletişim teknolojileri (BİT) becerilerinin ilerleme durumunu ölçen soru sorulmadığı ortaya çıkmaktadır.

Standart testi ele aldığımızda kapsam geçerliğinin %73 olduğu görülmektedir. En çok soru sorulan kazanımların 'üslü sayılarla çarpma yapar', 'üslü sayılarda bölme yapar' olduğu gözlenmiştir.

Standart testin kapsam geçerliği ile öğretmen sınavlarının genel kapsam geçerliği karşılaştırıldığında, öğretmen sınavlarının %72 iken standart testin %73 olduğu gözlenmektedir.

Standart test ile öğretmen sınavlarının kazanım açısından karşılaştırmasında, iki tarafta da en çok önem verilen kazanımın 'üslü sayılarda çarpma yapar' olduğu; en az dikkate alınan kazanımın 'histogram oluşturur' olduğu gözlenmekte ve birbirleriyle örtüşmektedir. Bunun yanında standart testin çoktan seçmeli sınav olması hasebiyle inşa etme, oluşturma gibi kazanımlara yer verilememiştir.

#### Öğretmen Sınavlarında Kazanımlardan Sorulan Soru Yüzdeleri

Kazanımlar	Yüzde
1.a Doğru, çokgen ve çember modellerinden örüntüler inşa eder, çizer	4,13
1.b Bu örüntülerden fraktal olanları belirler	4,13
1.a Koordinat düzleminde bir çokgenin eksenlerden birine göre yansıma altında görüntülerini çizer	9,56

1.b Herhangi bir doğru boyunca öteleme altında görüntülerini çizer	7,11
1.c Orijin etrafındaki dönme altında görüntülerini belirleyerek çizer	8,79
2. Şekillerin ötelemeli yansımasını belirler ve inşa eder	2,71
1.a Histogram oluşturur	1,16
1.b Histogramı yorumlar	10,5
1.Bir tam sayının negatif kuvvetini belirler ve rasyonel sayı olarak ifade eder	7,75
2. Ondalık kesirlerin veya rasyonel sayıların kendileriyle tekrarlı çarpımını üslü sayı olarak yazar ve değerini belirler	8,14
3.a Üslü sayılarla çarpma yapar	15,8
3.b Üslü sayılarda bölme yapar	10,7
4. Çok büyük ve çok küçük pozitif sayıları bilimsel gösterimle ifade eder	9,56

#### Standart Testte Kazanımlardan Sorulan Soru Yüzdeleri

Kazanımlar	Yüzde
1.a Doğru, çokgen ve çember modellerinden örüntüler inşa eder, çizer	9,09
1.b Bu örüntülerden fraktal olanları belirler	0
1.a Koordinat düzleminde bir çokgenin eksenlerden birine göre yansıma altında görüntülerini çizer	9,09
1.b Herhangi bir doğru boyunca öteleme altında görüntülerini çizer	0
1.c Orijin etrafındaki dönme altında görüntülerini belirleyerek çizer	9,09
2. Şekillerin ötelemeli yansımasını belirler ve inşa eder	0
1.a Histogram oluşturur	0
1.b Histogramı yorumlar	0

1. Bir tam sayının negatif kuvvetini belirler ve rasyonel sayı olarak ifade eder	9,09
2. Ondalık kesirlerin veya rasyonel sayıların kendileriyle tekrarlı çarpımını üslü sayı olarak yazar ve değerini belirler	0
3.a Üslü sayılarla çarpma yapar	27,27
3.b Üslü sayılarda bölme yapar	27,27
4. Çok büyük ve çok küçük pozitif sayıları bilimsel gösterimle ifade eder	9,09

2. Öğrencilerin standart testten aldıkları puanlar ile öğretmen sınavlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları birinci sınavdan öğrencilerin aldıkları puan ile standart testten öğrencilerin aldıkları puan karşılaştırıldığında, öğretmen puanları ile standart test puanlarının %92,5'inin tutarlı olduğu görülmektedir. Yapılan testte öğretmen yapımı sınav puanları ile standart test puanları arasında yüksek düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır ( $r_s = .664$ ,  $p < .01$ ).

Bunun yanında öğretmen sınav puanlarının ortalamaları 52,37 iken standart test puanlarının ortalamaları 38,81 olduğu gözlenmiştir. Korelasyonel araştırmalarda sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir, bu inceleme neden sonuç veya eşliği şeklinde yorumlanmaz (Büyüköztürk, 2012). Bu açıdan bakıldığında puanların birbiriyle yüksek düzeyde tutarlı olması, öğrencilerin başarılarının iki test türünde de aynı yönde ölçüldüğünü (öğretmen sınavı ve standart test) göstermekte, daha da somutlaştırmak gerekirse bir öğrencinin başarısı yüksek ise iki sınavda da yüksek; düşük ise iki sınavda da düşük olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Buradaki standart test puanlarının öğretmen sınav puanlarından ortalama 14 puan daha düşük olması, öğretmen sınavlarının daha kolay olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen yapımı testler ile standart testin kapsam geçerliği benzer çıksa da bu benzerlik çalışmaya dahil edilen öğretmen sınavlarının ortalama kapsam geçerliği puanı ile standart testin puanıdır, öğretmen bazında

incelendiğinde bu tutarlılık gözlenmemiştir. Bunun yanında öğretmen yapımı sınavlarda öğrencilerin aldıkları puanların standart testlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir diğer önemli husus test hazırlama süreçlerinden geçmeyen öğretmen yapımı testlerin güvenilirlik faktörü, standart testler ile benzer seviyede olamayacağıdır. Bu bağlamda öğretmenlere test hazırlama süreçleri hakkında eğitimler verilebilir ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılmaları için teşvikler sunulabilir, öğretmenler zümreleri ile beraber test maddeleri hazırlayabilir, merkezi bir test havuzu hazırlanıp geçerlik güvenilirlik gibi özellikleri araştırıldıktan sonra öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.

### Kaynakça

- Ankan, S., Çelen, Ü., Gülleroğlu, H.D., Gültekin, S., Kilmen, S. ve Köse, İ.A. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Elhan Kitap
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Binbaşıoğlu, C.(1983). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (4.Baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, G. (2007). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2012). Eğitimde Program Geliştirme (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, N. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). Ortaöğretim Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Online: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72/adresinden/16.10.2014> Tarihinden alınmıştır.
- Online: [http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013\\_OGES\\_Klvz\\_PuanHesabi.pdf](http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz_PuanHesabi.pdf) adresinden 08.01.14 tarihinde alınmıştır.
- Online: [http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013\\_OGES\\_Klvz.pdf](http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf) 08.01.14 Tarihinde alınmıştır.
- Özçelik, D.A. (1989). Eğitim Programları ve Öğretimi. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.
- Özer, M. (2013). Seviye Belirleme Sınavı (SBS)2010 6.Sınıf Fen ve Teknolojileri Alt Testi
- Maddelerinin Geçerli Kazanımları Ölçme Becerilerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sönmez, V.(2010). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1982). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Yılmaz, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitabevi
- Yurducul, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

# TEOG Sınavı Matematik Soruları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Halil ALTUN

Yunus Emre Ortaokulu Matematik Öğretmeni

Yrd. Doç. Dr. Mevlüde DOĞAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

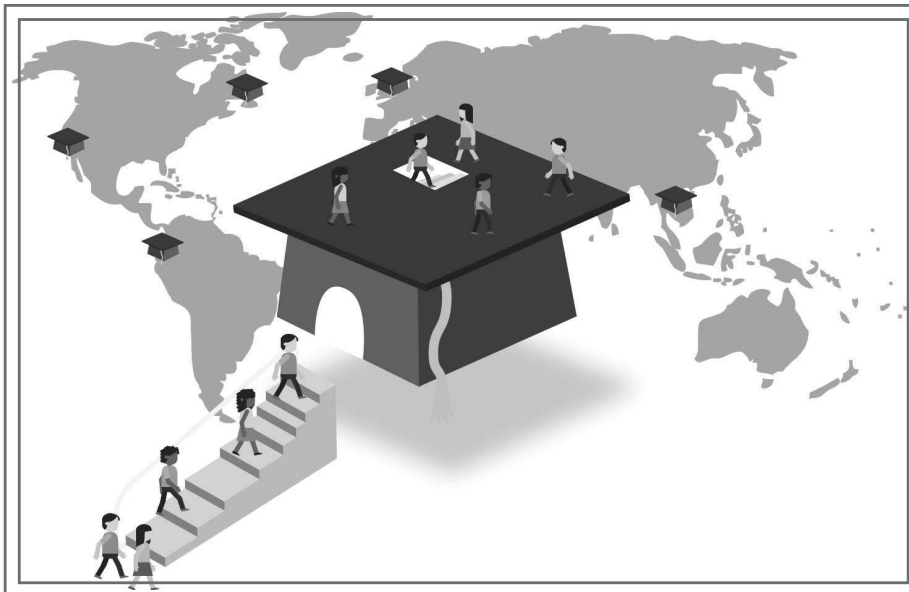
## Giriş

Eğitim sisteminde yapılan her reform hareketinin öncelikle öğretmenler tarafından benimsenmesi gerekmektedir (Semerci, 2007:126). Eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin inanç ve düşünceleri öğrencilerin akademik başarıları ve eğitim programlarının çıktıkları üzerinde önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Uygulanan eğitim programının başarıya ulaşması için öğretmenlerin desteğinin alınması çok önemlidir (Unruh ve Unruh, 1984: 86). Ülkemizde yapılan eğitim reformlarının sonuncusu 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan 4+4+4 diye adlandırılan eğitim sistemi olmuştur. Bu sistem ile ikinci ve üçüncü 4 yıllık okullara geçiş aşamasında köklü bir değişime ihtiyaç duyulmuştur. Bakanlık (MEB, 2013:1) bu ihtiyacı, "eğitimin doğasında var olan değişim ve gelişime pa-

ralel, ortaöğretime geçiş sisteminin sürdürülebilir, dinamik ve esnek bir yapıda güncellenme gerekliliği kaçınılmaz bir durum arz etmekte" ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu değişimle birlikte ortaokuldan liseye geçişlerde öğrenci seçmek için kullanılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulaması da terk edilerek TEOG sistemine geçilmiştir.

TEOG sınavının genel amacı, çok kalabalık bir öğrenci grubu içinden öğrencileri yetenek ve ilgi alanları doğrultusunda mesleğe, iş hayatına ve ortaöğretim kurumlarına; yani dört yıllık eğitim veren liselere ya da mesleki ve teknik liseleri de içine alan okullara seçmektir (Gedikoğlu, 2005). 8. sınıf öğrencileri Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden her dönem haftalık ders saatlerine göre ikişer veya üçer sınav olmaktadır. Bu sınav sisteminde ikişer sınav

olanların birinci sınavları, üçer sınav olanların ikinci sınavlarının tüm Türkiye genelinde ortak yapılması kararlaştırılmıştır. Elde edilecek sonuçlar öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puanı hesaplamasında kullanılacaktır. Bu sınav sonuçlarının öğrencilerin gelecek akademik hayatları üzerinde ciddi etkisinin olduğu kesindir. Bundan dolayı bu



sınavların iyi planlanıp uygulanması gerekmektedir.

Yeni bilgiler bir takım bilişsel süreçlerin gerçekleşmesiyle edinilir. Biliş, bireyin kendini ve dünyayı tanımaya ve anlamaya yönelik yaptığı zihinsel etkinliklerin tümüdür diyebiliriz. Bilişsel alan üzerine önemli çalışmalar 1900'lü yılların ortalarında başlamıştır. Bu alan üzerine ilk sınıflandırma çalışması Benjamin S. Bloom başkanlığındaki bir grup tarafından yapılmış ve çalışma 1956 yılında bir kitap olarak yayınlanmıştır (Arı, 2013). Yapılan çalışmaya göre bilme, kavrama ve uygulama alt düzey; analiz, sentez ve değerlendirme ise üst düzey bilişsel beceriler olarak nitelendirilmiştir. Bu sınıflandırma genel hatlarıyla geniş bir kabul görmüştür. Birçok ülkede olduğu gibi ülkemiz de matematik dersi hedef davranışlarını buna göre sınıflandırmıştır. Yapılandırmacı eğitim kuramının davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı en önemli noktalardan biri de benimsediği yöntem ve tekniklerle üst düzey bilişsel becerilerin kullanımının teşvik edilmesidir. Davranışçı sınıflarda kullanılan geleneksel yöntemlerle bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındaki davranışlar kazandırılırken, yapılandırmacı sınıflarda aktif olarak derse katılan öğrencilere üst düzey bilişsel basamaklardaki davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır (Aydın ve Yılmaz, 2010).

Merkezi sınavlarda sorulan soruların sınıf içi etkinlikleri ölçülebilir nitelikte olması gerekmektedir (MEB, 2013). Uygun olmayan ölçme yöntemlerinin kullanımının, sınıf içi etkinliklerde öğretmen rolünden öğrenci sınav kaygısına kadar birçok alanda olumsuz sonuçlar doğuracağı açıktır. Çözümünde alt düzey bilişsel becerilerin kullanımının yeterli olduğu matematik problemlerinde öğrencilerin başarılı olması, mevcut programda istenilen öğrenci başarısının elde edildiği anlamına gelmektedir. Bu yüzden soruların yapılandırmacı eğitim yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan sınıf içi etkinliklere uygun, üst düzey bilişsel becerileri de ölçülebilir, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilir ve farklı akademik başarıya sahip öğrencileri ayırt edebilir nitelikte olması gerekmektedir. Alt düzey bilişsel becerilerin kullanımının yeterli olduğu; düşünmeye, analiz etmeye, eleştirel düşünmeye ve farklı strateji kullanmaya gerek olmayan problemlerle karşılaşan öğrencilerde sorgulayıcı, araştırmacı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerile-

rinin gelişmeyeceği düşünülmektedir. Çünkü üst düzey düşünme becerilerini elde etmek sadece problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama gibi kazanımların önemli görülmesine ve kazanımların günlük yaşamla ilişkilendirilmesine yer verilmesiyle mümkündür (Banet ve Ayuso, 2000; Charles, 2003: 24; Demirel, 2009). Bu sebepten sınıf içi etkinliklerde üst düzey bilişsel becerilerin kullanılması gereken problemlerin yer alması gerektiği gibi merkezi sınavlarda da yer alması gerekmektedir. Kısacası sınavlarda alıştırma türündeki problemlerle karşılaşan öğrencilerin daha karmaşık problemleri çözmedeki becerilerinin ve bu tür problemlere yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilenmeyeceği düşünülmektedir.

Ülkemizde halihazırda yapılandırmacı eğitim kuramı ışığında hazırlanmış eğitim programı kullanılmaktadır. Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi veya stratejisi değil, bir bilme ve öğrenme yaklaşımıdır (Yaşar, 1998; Şaşan, 2002; Açıkgöz, 2009: 18). Geleneksel eğitim felsefesinin aksine yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ortaya çıkarılan, biriktirilen, ezberlenen, ulaşılan değil; analiz edilen, yorumlanan ve zihinsel süreçlerden geçtikten sonra oluşturulan bir olgu olarak görülmektedir (Kahveci ve Ay, 2008; Gömleksiz ve Kan, 2007; Yaşar, 1998). Yapılandırmacılığın her boyutunda olduğu gibi değerlendirme boyutunda da süreç çok daha önemlidir. Öğrencinin ulaştığı sonuç veya üründen çok daha önemli olan ve değerlendirilmesi gereken şey süreçtir.

Yapılandırmacılıkta öğrenmeler bireyseldir ve belirlenen birkaç ölçüte göre birçok öğrencinin değerlendirilmesi yapılandırmacılığa uygun değildir. Bundan dolayı geleneksel yaklaşımda çok sık başvurulan ölçme yöntemlerinden olan klasik ve test sınavları kullanılmamalıdır. Bunların yerine projeler, ürün dosyaları, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, drama, görüşme, yazılı rapor, özdeğerlendirme, grup veya akran değerlendirmesi gibi alternatif teknikler kullanılmalıdır (Özdemir, 2007). Kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme araçlarının ortak özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Bay, 2008; Özden, 2011: 73):

- Sonuç veya ürün değerlendirmeden çok süreç değerlendirmesi yapılmalıdır.
- Öğretmen ve öğrenci ölçme değerlendirme ölçütlerini birlikte belirlemelidir.

- Öğrenciler bireysel değerlendirilmeli, öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinde ve sonunda öğrencilere zengin dönütler verilmelidir.
- Değerlendirme sürecinde mümkün olduğu kadar çok veri kullanılmalıdır. Ödevler, raporlar, ürün dosyaları, projeler, gözlem, vs. Hatta öğrencilerle bireysel kişisel görüşmeler yaparak da öğrenci değerlendirilebilir.
- Ölçme-değerlendirme öğrenmeye yardımcı bir süreç olmalıdır. Öğrenciler, değerlendirmenin sınıftaki performanslarıyla ilişkili olduğunu bilmelidir.
- Grup çalışmalarının değerlendirmesi yapılmalı ve toplumun verdiği anlamlandırmalara önem verilmelidir.

Öğretim sürecini planlayan ve uygulayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde de söz sahibi olması gerekmektedir. Bu araştırma ile öğretmen görüşleri doğrultusunda mevcut programda yer alan ilgili kazanımları ölçmede uygun soruların seçilip seçilmediği analiz edilmiş olacaktır.

### Yöntem

Karasar'a (2014: 34) göre tarama modeli geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı birinci dönem TEOG sınavı matematik testi soruları hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada çalışmanın doğasına uygun olarak tarama modeli kullanılmıştır. MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 110 matematik öğretmenin görüşleri araştırmacının oluşturmuş olduğu anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu ankette öğretmenlerin öğrenim durumu, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, yaşları ve mezun oldukları fakülte/bölümleri gibi kişisel bilgilerini; TEOG sınavı matematik sorularının Ortaokul Matematik Öğretim Programında (OMÖP) karşılık geldiği kazanımları ölçüp ölçmediğini; TEOG sınavı matematik sorularının yapılandırmacı eğitim kuramına uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik sorular ve *kazanım ve yapılandırmacı eğitim kuramı* terimlerini açıklayıcı kısa bilgiler yer almaktadır. Anket geliştirme sürecinde iki matematik öğretmeni

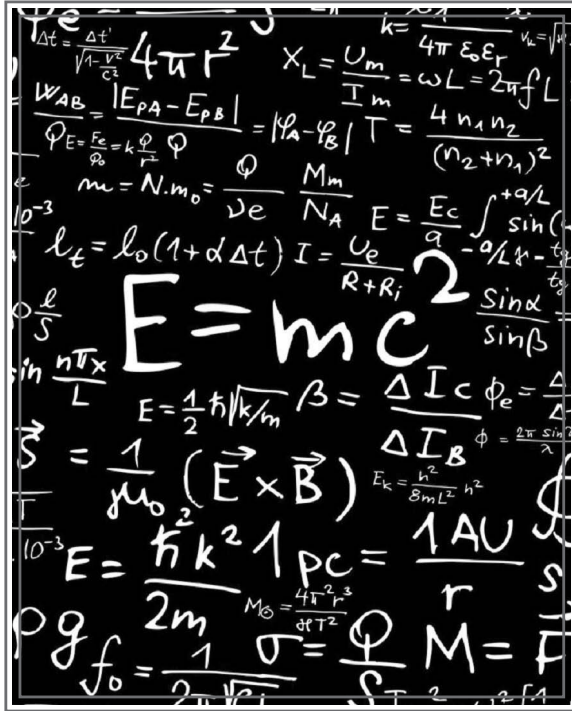
ile birlikte OMÖP analiz edilip, 2014-2015 eğitim öğretim yılı birinci dönem TEOG sınavı matematik testindeki soruların hangi kazanımları ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. TEOG sınavı matematik testindeki 20 soru, ölçtüğü düşünülen ilgili kazanımlarla birlikte ankete yerleştirilmiştir. Bu sorular ve kazanımlarla yan yana olacak şekilde öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için uygun sorular sorulmuştur. Hazırlanan bu anket 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 alan uzmanı, 3 matematik öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmeninden oluşan uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre kazanım ve yapılandırmacı eğitim kuramının kısa tanımları eklenmiş ve dil bilgisi açısından düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda çalışma grubunda yer almayan 10 matematik öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda anket hakkında öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda veri toplama aracının biçimsel olarak geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş ve nihai haline getirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, öğrenim durumu ve mesleki tecrübelerine ait demografik özellikler Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	f	%
Yaşı		
18-25 yaş	30	27,3
26-33 yaş	37	33,6
34-41 yaş	32	29,1
42-49 yaş	3	2,7
50 yaş ve üzeri	8	7,3
Toplam	110	100
Öğrenim durumu		
Lisans	95	86,4
Yüksek lisans	6	5,4
Yüksek lisansa devam ediyor	8	7,3
Doktora devam eden	1	0,9
Toplam	110	110
Kıdem		
0-5 yıl	50	45,5
6-10 yıl	18	16,4
10-15 yıl	25	22,7
16-20 yıl	5	4,5
21 yıl ve üzeri	12	10,9
Toplam	110	100

Öğretmenlerin iki farklı konuda görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bunlardan birincisi 2014-2015 eğitim-öğretim yılı 1.dönem TEOG sınavı matematik dersi sorularının karşılık geldiği OMÖP'te-



ki kazanımları ölçmede yeterli olup olmadığıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerden ankette yer alan "Bu soru, bu kazanımı ölçmektedir", "Bu soru, bu kazanımı kısmen ölçmektedir", "Bu soru, bu kazanımı ölçmemektedir" ifadelerinden birini işaretlemeleri istenmiş ve elde edilen veriler yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada ikinci amacımız ise 2014-2015 eğitim öğretim yılı 1. dönem TEOG sınavı matematik dersi sorularının yapılandırmacı eğitim kuramına uygun olup olmadığı hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerden ankette yer alan "Bu soru bu kurama uygundur", "Bu sorunun bu kurama uygunluğu konusunda kararsızım." ve "Bu soru bu kurama uygun değildir" ifadelerinden birini işaretlemeleri istenmiş ve elde edilen veriler yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir.

### Bulgular

TEOG sınavı matematik dersi soruları hakkında öğretmen görüşleri iki alt problem altında toplanmıştır. Bunlar "TEOG sınavı matematik dersi sorularının ilgili kazanımları ölçme konusundaki yeterlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri ne yöndedir?" ve "TEOG sınavı matematik dersi sorularının yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?" Bu problemlere ait bulgular sırasıyla şu şekildedir.

### 2014-2015 Eğitim- Öğretim Yılıının 1. Dönemi TEOG Sınavı Matematik Dersi Sorularının İlgili Kazanımları Ölçme Konusundaki Yeterlilik Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin TEOG sorularının kazanımları ölçme yeterliliği hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

**Tablo 2.** TEOG Sınavı Matematik Dersi Sorularının İlgili Kazanımları Ölçme Konusundaki Yeterlilik Düzeyi Öğretmen Görüşlerine Ait Yüzdeler

Sorular	"Bu soru bu kazanımı ölçmüyor." görüşüne katılan öğretmenlerin oranı %	"Bu soru bu kazanımı kısmen ölçüyor." görüşüne katılan öğretmenlerin oranı %	"Bu soru bu kazanımı ölçüyor." görüşüne katılan öğretmenlerin oranı %
	0	15	85
	14	3	83
	5	11	84
	0	5	95
	3	15	82
	2	18	80
	3	21	76
	1	6	93
	8	14	78
	5	15	80
	1	5	94
	0	14	86
	1	15	84
	7	16	77
	7	22	71
	1	11	88
	2	5	93
	2	14	84
	0	12	88
	1	3	96

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin önemli çoğunluğu soruların kazanımları ölçmek için uygun olduğunu düşünmektedir. Özellikle 4., 8., 11., 17. ve 20. soruda öğretmenlerin %90'ın üzerinde "Bu soru bu kazanımı ölçüyor" görüşüne katıldığı görülmektedir. Sınavın 1., 2., 3., 5., 6., 10., 12., 13., 16., 18., ve 19. sorularda öğretmenlerin %80 ile %90 oranları arasında "Bu soru bu kazanımı ölçüyor" görüşüne katıldığı görülmektedir. Diğer sorularda ise öğretmenlerin %70 ile %80'inin ilgili kazanımı ölçtüğünü düşünmektedir. Sonuçlar dikkate alındığında soruların ilgili kazanımları ölçme yeterliliği konusunda öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### 2014-2015 Eğitim- Öğretim Yılı 1. Dönem TEOG Sınavı Matematik Dersi Sorularının İlgili Yapılandırmacı Eğitim Kuramına Uygunluğu İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin TEOG sorularının yapılandırmacıya uygunluğu hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

**Tablo 3.** TEOG Sınavı Matematik Dersi Sorularının İlgili Kazanımları Yapılandırmacı Eğitim Kuramına Uygunluğu Hakkında Öğretmen Görüşlerine Ait Yüzdeler

Sorular	"Bu soru bu kurama uygun değildir." şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin oranı %	"Bu sorunun bu kurama uygunluğu konusunda kararsızım." şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin oranı %	"Bu soru bu kurama uygundur." şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin oranı %
	20	13	67
	19	24	57
	5	11	84
	15	15	70
	16	14	70
	5	12	83
	6	21	73
	3	14	83
	10	10	80
	8	22	70
	15	11	73
	9	17	74
	5	15	80
	25	13	62
	12	24	64
	6	18	76
	15	10	75
	7	12	81
	16	15	69
	3	5	92

Tablo 3'e bakıldığında sadece 20. soruda öğretmenlerin %90'dan fazlasının "Bu soru bu kurama uygundur" görüşüne sahip olduğu görülmektedir. 3., 6., 8., 9., 13. ve 18. sorularda öğretmenlerin %80 ile %90 arasında değişen oranlarda "Bu soru bu kurama uygundur" görüşüne sahip olduğu görülmektedir. 4., 5., 7., 10., 11., 12., 16. ve 17. sorularda öğretmenlerin %70 ile %80 oranları arasında kurama uygunluğu konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Diğer 5 soru için öğretmenlerin %70'inden daha azı "Bu soru bu kurama uygundur" şeklinde görüş bildirmiştir. Özellikle 2. soru için öğretmenlerin sadece %57'si "Bu soru bu ku-

rama uygundur" düşüncesine sahiptir. Soruların yapılandırmacı eğitim kuramına uygunluğu konusunda öğretmenlerin sorular hakkında istenilen seviyede olumlu düşünceye sahip olmadıkları söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Yaptığımız çalışmanın sonuçlarından biri TEOG sınavı matematik testi sorularının ilgili kazanımları ölçme yeterliliği konusunda öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip olduğu yönündedir. Literatür incelendiğinde farklı sınav türlerinin farklı derslere ait kazanımları ölçme yeterliliğini belirlemeye yönelik araştırmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, yaptığımız çalışma ile paralellik gösterirken bir kısmı ise ters düşmektedir. Farklı yıllarda uygulanan sınavlarda soru sayıları ve kazanım sayıları farklılık gösterse de, sınavlarda soruların ilgili dersin öğretim programında yer alan kazanımlara uyumlu olduğu görülmektedir (Tolan, 2011; Cayhan ve Akın, 2015; Karadeniz vd. 2015; Kaşıkçı vd., 2015; Yakalı, 2016). Bundan farklı olarak Yorgancı (2015) yaptığı çalışmada TEOG sınavı Türkçe sorularının ilköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımları ne derece ölçtüğünü araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının ilköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen kazanımları ölçmede kapsam geçerliği açısından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yorgancı'nın (2015) bulguları, bizim araştırma bulgularımızla ters düşmektedir.

Araştırmamızda ilgili kazanımları ölçme yeterliliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat soruların ilgili kazanımları ölçme yeterliliği konusunda öğretmenlerin tüm sorular hakkında "Bu soru bu kazanımı ölçüyor" görüşüne neden sahip olmadığı araştırılmalıdır. TEOG gibi önemli sınavlar nitelikli ve ilgili kazanımı ölçme seviyesi yüksek sorulardan oluşmalıdır. Bu doğrultuda gerekli önlemler alınmalıdır. Bu konuda yapılabilecek reformlardan biri, sınavlarda sadece çoktan seçmeli sorular değil de farklı soru türlerinin de sınavlarda kullanımının sağlanmasıdır. MEB'in yaptığı açıklamayla 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren açık uçlu soruların TEOG sınavlarında yer alacak olma-



sının bu konuda yapılabilecek reformların önünü açacağı umut edilmektedir. Sınavlar sadece çoktan seçmeli ve açık uçlu soru türlerinden değil eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış, devami getirme... gibi türlerinden soruların da yer alması sağlanmalıdır. Bunlardan başka TEOG sınav sisteminde yer alan soruların 8. sınıf öğretim programında yer alan tüm kazanımlarla doğrudan ilişkili olmalıdır. Bunun mümkün olabilmesi için, ihtiyaç halinde, soru sayısı arttırılmalıdır.

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre soruların yapılandırmacı eğitim kuramına uygunluğu konusunda öğretmenlerin sorular hakkında istenilen seviyede olumlu düşünceye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi etkinliklerinde yapılandırmacı eğitim kuramının benimsendiği yöntem ve teknikleri kullanmak zorunda olan matematik öğretmenlerinin beklentilerini TEOG sınavı matematik-sorularının karşılayamadığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin soruların ilgili kazanımları ölçme düzeyleri konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları fakat soruların yapılandırmacı eğitim kuramına uygunluğu konusunda beklenen seviyede olumlu görüşe sahip olmadıkları görülmektedir. Soruların ilgili kazanımları ölçebiliyor olması kadar yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun olması da gerekmektedir. Bunun için çoktan seçmeli sorularla değerlendirme yapılan sınav sistemleri kaldırılması veya en azından soruların belli bir kısmının açık uçlu sorulardan oluşması sağlanmalıdır, TEOG sınavında yer alan sorular tek bir bilgi boyutuna ve bilişsel süreç basamağına yığılmamalı farklı bilgi boyutlarını ve bilişsel süreç basamaklarını ölçmelidir, TEOG sınavı matematik dersi soruları birden çok teknik kullanılarak hazırlanmalı, öğrencinin birçok öğrenme alanına hitap edebilir nitelikte olmalıdır ve soruları hazırlayan kişiler, yapılandırmacı sınıflardaki eğitim öğretim etkinliklerini yakından takip eden kişiler arasından seçilmelidir. Bu gibi önlemlerin alınmasının sınav kalitesini arttıracığı düşünülmektedir. Bundan dolayı sorular hazırlanırken çok yönlü bir değerlendirmeden geçirilerek hazırlanması gerekmektedir.

### Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2009). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Gelişim Coşkusu.  
Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/2, 259-290.

- Aydın, N. ve Yılmaz, A.(2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Banet, E. & Ayuso, G.E. (2000). Teaching genetics at secondary school: A strategy for teaching about the location of inheritance information. *International Journal of Science Education*, 84/3, 313-351.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Cayhan, C. ve Akın, E. (2015). TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 119-128.
- Charles, C. M. (2003). Öğretmenler için Piaget ilkeleri. Gülten Ülgen (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, S. (2010). *2009 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Türkçe Sorularının Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı(14. Baskı). Ankara: Cantekin Matbaası.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1/1, 66-80.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A.Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmalar*,27, 69-82.
- Kahveci, A. ve Ay, S. (2008). Farklı yaklaşımlar-ortak çalışmalar: Paradigmalar ve integral model ışığında beyin temelli ve oluşturmacı öğrenme. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 3, 108-123.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Ulusoy, M. (2015). TEOG Sınavındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Soruların Kazanım Temelli Olarak Değerlendirilmesi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/18, 115-134.
- Karasar, N. (2014). *Araştırmada Rapor Hazırlama*. (18. Baskı). Ankara: Ankara Eğitim Danışmanlık.
- Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4/1, 225-232.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi. Erişim: 15 Aralık 2015, <http://www.oges.meb.gov.tr/>
- Özdemir, Y.(2007). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri*, Yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (11.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 31/2 125-140
- Şaşan, H.H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74/75, 49-52.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*.Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Unruh, G.G. ve Unruh, A. (1984). *Curriculum development, problems,process and progress*, California: McCutchan Publishing Carparation.
- Yakalı, D., (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8/1, 68-75.
- Yorgancı, O. K. (2015). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

# Güçlü Eğitimde TEOG mu Dediniz?

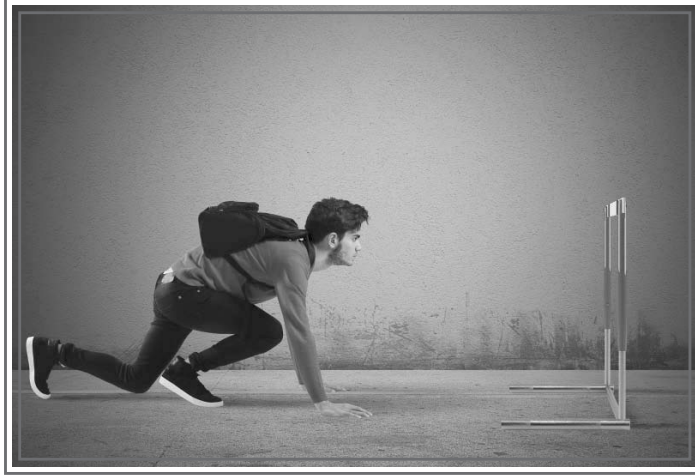
Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

## Giriş

Türkiye, son 10-15 yılda çok önemli değişimleri yaşamaktadır. Bu değişimlerin mühim bir kısmı, siyasetin ve dinî düşüncenin etkisinde gerçekleşirken, bir kısmı da küresel gelişmelerle bağlantılı olarak tahakkuk etmektedir. Bilhassa siyasal aktörlerin ve hükümetin iradesiyle gerçeklik kazanan değişimlere bakıldığında Türkiye'nin bütün toplumsal alanlarını olumlu yönde farklılaştıran bir dizi ailevî, siyasî, fikrî, ekonomik, sağlıksal, hukukî, dinî, eğitimsel vs. değişimler yumağına muhatap olduğumuz anlaşılabilir. Bu yazıda söz konusu değişimler yumağı içinde belki de değişimin niteliği ve memnuniyet yönü itibarıyla en az hissedebildiğimiz alan eğitim alanıdır. Elbette eğitimde de fırsat ve imkân eşitliğinden yasal düzenlemelere, özgürlüklerden müfredata, ekonomiden sınav sistemine kadar birçok noktada önemli değişim hamleleri yapıldı ve yapılmaktadır. Fakat bu değişiklikler, eğitimde yapısal bir dönüşümü işaretlemekten henüz uzak görünmektedir. Bu çerçevede üzerinde durulması gereken çok önemli konular bulunmaktadır. Bu yazıda bu önemli konuların içinde öğrencilerin psikolojilerini, sosyolojilerini, başarılarını, karakterlerini, şahsiyetlerini, geleceklerini yakından ilgilendiren sınavlar konusu üzerine TEOG (Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş) bağlamında bazı düşünceler ortaya koyma çabasına girilmektedir.

Gerçekten de liselere giriş sınavı olarak TEOG, gençliğin en önemli dönemlerinden birini ve gelecek evrelerini derinden etkileyen, eğitim – öğretim anlayış, algı ve yönelimlerinde değişikliklere yol açan bir sınav olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de her bir lise türüne ayrı ayrı giriş sınavlarından Liselere Giriş Sınavına (LGS), oradan Ortaöğretim Kurumları

Seçme ve Yerleştirme Sınavına (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sisteminden (OGES) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine kadar birçok sınav adı ve türüyle liselelere geçişler belirlenmiştir. Bugün TEOG ile devam edilmektedir.



Genel olarak ister öğrencinin başarısını ölçme ve belirlemede, isterse liselere ve üniversitelere girişte benimsenen sınavlar, aslında hem sistem bakımından, hem de içerik itibarıyla çok geniş bir konudur ve ciddi problemleri içlerinde barındırmaktadır. Bu denemede TEOG merkezinde sınavlı sistemin eleştirisi yapılmaktadır.

### Eğitimde Sınavlı Sistem, Sınavsız Sistem

Sağlıklı, güçlü ve donanımlı bir toplum için eğitimin ne kadar hayati olduğu bilinmektedir. O sebeple eğitim üzerinde ne kadar sıklık ve derinlikle durulsa, yeridir. Mevcut eğitim sistemlerini, sorunlarını ve Türkiye'nin eğitimini düşündüğümüzde, sınav/ımtihan konusunun çok önemli bir boyut olduğunu görürüz. Sınav bağlamında da eğitim-öğretimde sınavlı sistem ile sınavsız sistem, üzerinde durulması gereken önemli konular arasında yer almaktadır.

Eğitim-öğretimde sınavlı sistem, öğrencilerin başarılarını sayılı bir veya birden fazla sınavla tespit eden, ölçüp değerlendiren sınav merkezli/yönelimli ve sonuç esaslı bir sistemdir. Bu sistem ne yazık ki öğrenci için ciddi problemleri beraberinde getirmektedir. Öncelikle öğrenciye ve eğitime karşı bir haksızlıktır. Öğrenciyi, öğrencinin başarı durumunu süreç içinde değerlendirmek yerine sınavlarla değerlendirmek, öğrenciyi bir anlık duruma mahkum etmek demektir. Bu her şeyden önce adil değildir. Bu ayrıca psikolojik ve pedagojik açıdan izahı yapılamayacak bir şeydir. Öğrencileri ve aileleri, bu sistemde yoğun bir stres yaşamaktadır. Eğitim bilimi açısından sınav sistemi, aileler ve öğretmenleri, öğrencilerin nitelikli eğitim almasından ziyade niceliksel başarı göstermelerini tercih etmeye zorlamaktadır. Sınavlı sistem, öğretmene de haksızlıktır; zira sınavlı sistemde öğretmen, öğrencisinin başarısını veya başarısızlığını doğru ve tam olarak ortaya koyamayacak veya göremeyecektir. Mevcut sınav sistemiyle öğrencinin gideceği liseyi belirlemek, etik açıdan da yanlıştır. Öğrencinin geleceğini bir veya birkaç sınavla belirlemek, ahlâki açıdan izahı yapılamayacak bir durumdur. En önemlisi de sınavlı sistemde aileler çocukların ahlâki açıdan yetişmelerine, iyi insan olma durumlarının üst düzeylerde olmasına, ahlak ve değerler eğitimine yönelmelerine ihtiyaç hissetmeme noktasına gelebilmektedirler. Sınavlı sistem, tabiatı gereği değerler eğitimi açısından öğrencinin yetiştirilmesinin önüne geçmektedir; ahlâki-manevî açıdan iyi düzeyde yetişmiş bir öğrenci yerine notları yüksek sınavlarda, iyi puanlar almış öğrenciyi üretmektedir. Sınav odaklı eğitim sisteminde okullarımız, iyi insan yetiştirmede başarılı görünmemektedir. Sınav temelli sistem, ekonomik açıdan

da yanlışlıklar, adaletsizlikler, haksızlıklar içermekte; toplumun ekonomisini olumsuz etkilemekte; toplumda sosyo-ekonomik eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Örneğin mevcut eğitim sistemine ve sınav uygulamasına göre çocuğunu başarısız veya başarıda yetersiz bulan yoksul aile, çocuğunu özel ders almaya yöneltme yoluna başvurmak zorunda hissetmekte, bu da aileyi, ebeveyni ekonomik bunalıma düşürmektedir. Sınavlı sistem, toplumsal açıdan da ciddi bir eşitsizlik doğurmaktadır; zira imkânları daha sınırlı olan, örneğin çalışma ortamı yetersiz olan, barınma yeri sorunlu olan, ferah olmayan, çalışma imkânı vermeyen öğrenci ve ailesi ile tam tersine geniş imkânlarla sahip olan öğrenci ve ailesini, daha baştan başarıya göre toplumsal statü bakımından eşitsiz bir pozisyona yerleştirmektedir. İmkânları geniş olan ailenin çocuğu, daha baştan sınavdan başarılı puanı almak için önde harekete geçmektedir. İmkânları kıt olan da tam tersi durumda olmaktadır.

Sınavsız sisteme gelince; eğitimde sınavsız sistem, öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını süreç içinde, bütün boyutları hesaba katarak, örneğin sebep, etken ve saikleri dikkate alarak değerlendiren sınav odaklı ölçme-değerlendirme, geçiş ve oryantasyon sistemidir. Sınavsız sistemde belirtilen dezavantajlı ve negatif durumların birçoğu bulunmamaktadır. Sınavsız sistem bunlara geçit vermemektedir. Süreç temelli ve sınav odaklı olmayan sınavsız sistemde öğrencilerin imkân eşitsizliklerini telafi edecek mekanizmalar geliştirilebilmektedir. Sınavsız sistemde öğretmen ve okul; eğitim, öğretim ve başarı sürecinde öğrencilere nispeten eşit imkân ve fırsatlar vermek suretiyle öğrencileri başarılı olma noktasında eşitlemektedir. Sınavsız sistemde süreç felsefesi esas alınmakta ve öğretmen öğrencinin bütün hareketlerini ve örneğin bir dönem boyunca bütün derslerdeki durumunu dikkate alarak puanlama yapmaktadır.

### TEOG Sınavsız Sisteme Geçiş için Bir Fırsattır

Esasen TEOG, sınavsız sisteme geçiş için güzel bir imkân ve fırsat sunmaktadır. Öğrencilerin liseye geçiş süreçlerinde yeteneklerini, başarı düzeylerini, gelecek eğitim yönelimlerini ölçüp belirlemek

için ortaokuldaki başarı durumları, genel eğitim eğilimleri, öğretmenlerinin değerlendirmeleri vs. tercih edilmeli ve doğrudan liselere geçiş sınavları şeklinde sınav sisteminden vazgeçilmelidir.

TEOG aslında bir tür yarı sınavsız sistem olarak nitelenebilir. Aynı okul ve sınıf ortamında sınavlara giren öğrenci nispeten gerilimsiz, daha az stresli bir liseye geçiş süreci tecrübe etmektedir. Bu sistem bütünüyle sınavsız bir liselere geçiş sürecine götürebilir. Artık bu sistemden çıkma zamanı gelmiştir. Sınavsız sistem bize öğrencinin meslek liselerinde mi yoksa doğrudan üniversite odaklı liselere mi gideceği bir sistem ve anlayışını hakim kılma fırsatını da verecektir.

Sınavsız sistemle liselere geçiş, eğitim-öğretimde daha adil bir sistem getirecek, öğrencileri başarı sürecinde eşit imkân ve fırsatlara kavuşturacak donanımla mücehhezdir. Yukarıda belirtilen sınavsız sistem, ahlâkî, toplumsal, psikolojik, pedagojik noktalarda ortaya çıkan adaletsizlik, haksızlık, eşitsizlik ve diğer problemleri de ortadan kaldırmaktadır.

### Süreç Esaslı Eğitimde Sınav Yaklaşımı Yerine İnsani Yaklaşım

Süreç esaslı sınavsız eğitimde ve başarı ölçme, eğitimde insani yaklaşımı getirmektedir. Sınavlı sistem, doğası gereği insani değildir, insanları, aileleri, öğretmenleri, okulları, eğitim-öğretim mekânlarını ve en önemlisi de öğrencileri insansızlaştırmakta, 'şey'leştirmekte, değerden yoksunlaştırmakta, ahlâk dışı bir alana sürüklemektedir. Sınav merkezli eğitim-öğretim sistemi, öğrencileri insaniyet, ahlâk, erdem, değer, sabır, merhamet, adalet, dürüstlük, güven, sadakat, vefa gibi en temel insani nitelik, değer ve erdemler noktasında zayıflatan, geriletken; at yarışı gibi acımasız, gayr-i insani bir yarışın maddi bir figüranı haline getiren bir me-

kanizma üretmektedir. Tersine sınav merkezli olmayan sistem, süreç temelli eğitim sistemi, adil, insani, ahlâkî bir yaklaşımla aileleri, öğretmenleri, eğitimin maddi ve manevi bütün unsurlarını, ama en önemlisi öğrencileri, ve dolayısıyla bütün toplumu insan merkezli, insaniyet temelli bir eğitim sistemine yerleştirmektedir. Bu da sağlıklı bir eğitim sistemi ve doğal olarak sağlıklı bir toplum yapısı için vazgeçilmezdir.

İyi ve kaliteli bir eğitim, topluma iyi ve nitelikli insan kazandırmayı amaçlar. Sınavlı sistemde bu insanı yetiştirmek zordur, hatta imkânsızdır. Oysa sınavsız sistem, eğitimcilere, iyi insan yetiştirme imkânı verir. İyi insan yetiştirmede de esas noktalardan biri ahlâk eğitiminin hayata geçirilmesidir. Süreç içinde eğitimin ahlâk zemininde yürütülmesi, iyi insan yetiştirmede zorunludur. Eğitimin

en öncelikli amacı, hayata sağlıklı bir şekilde tutunan başarılı, ahlâklı, değerlerine sahip çıkan sağlıklı kişiler yetiştirmektir. Eğitimin amacı, sınavlı sistemin yaptığı gibi öğrencilere gelişim dönemlerine göre bilgi ve beceri kazandırmak değil, ayrıca iyi ahlâkî değerler ve erdemler kazandırmaktır.



### Sınavsız Sistemin Uygulanabilirliği Üzerine

Sınav odaklı olmayan eğitim, sınavın esas olmadığı, belirleyici olmadığı, süreç içinde başarı ve başarısızlığı ölçmede birçok etken ve araç içinde herhangi bir unsur olduğu, sınıf geçmede, lise ve üniversiteye geçiş ve girişte temel etken olmadığı, başarının süreç içinde eğitim-öğretim ortamı ile öğrencinin bütün boyutlarını dikkate alarak tespit edildiği sistemdir. Sınav odaklı eğitimde asıl olan, sınavın belirleyici olmamasıdır. Belli aşamalarda süreç içinde sınavlar yapılabilir. Ama bu sınavlar, öğrencinin başarısını ölçmede belirleyici değildir. Sınav temelli olmayan eğitimde liselere

geçişlerde ve üniversitelere girişte bir veya birkaç sınavın belirleyici olması gibi bir durum da yoktur. Hatta liselere ve üniversitelere girişte sınavların olmaması esastır.

Sınavsız sistemin bahsedildiği şekliyle uygulanabilmesi mümkün müdür? Elbette mümkündür. Yeter ki göze alalım. Yeter ki değişimi talep edelim. Yeter ki insanîyet temelli, değer ve ahlâk temelli eğitimi, adalet, sabır, merhamet esaslı eğitimi kurmak ve inşa etmeye niyetli ve istekli olalım. Şüphesiz bu iş için öncelikle eğitimde sistem değişikliğine gitmek zorunludur. Ya başından, yani ilkokul, hatta kreş ve ana sınıfından, ya da sonundan, yani üniversiteden işe başlamak mümkündür.

Bu sisteme hemen daha baştan itiraz edilebilir, özellikle istismar edilebileceği iddiasıyla veya endişesiyle itiraz edilebilir. Oysa aynı durum sınavlı sistemde de geçerlidir. Hele hele merkezi sınav sistemi, neredeyse 60-70 yıldır güvensiz bir şekilde yapılmakta, çok çeşitli itirazlarla karşılaşmakta, zaman zaman çeşitli ihtimal, ihmal, hırsızlık, kopya vs. suçlamalar nedeniyle tamamen iptal edilen veya kısmen iptal edilen sınavları içermektedir. Dolayısıyla her sistemin avantajları ve dezavantajları, pozitif yönleri ve negatif yönleri olur. Fakat sınav temelli sistemin dezavantajları daha çoktur. Bir defa sınav temelli sistem, insanı, insanî değerleri, insanîyeti ortadan kaldırmakta, insanı şeyleştirilmekte, nesne haline getirmekte, maddeleştirmekte veya materyalize etmektedir. Sınav temelli olmayan sistemde hiç olmazsa insan insan olarak muhatap alınmakta, eğitime tâbi tutulmaktadır.

Sınavsız sistemde öğretmenin, hocanın, eğitimcinin, okul yönetiminin, insan merkezli yaklaşımı, fedakârlık etmesi, öğrencilerin bütün eğitim süreçlerini gözlemlemesi, başarı kriterlerinin doğru, adil, hakkaniyetle, sabır ve merhamet temelinde sürdürülmesi için her türlü denetimin yapılması oldukça önemlidir. Bu sistemin uygulanabilirliğini anlamak veya görmek için bir tür yeneden Amerika'yı keşfetmeye ihtiyacımız yoktur. Tarihi eğitim birikimlerimiz, eğitimde bu sınavsız sistemi uygulayabileceğimizin en açık ispatı veya göstergesidir. Zamanın özelliklerini, eğitimdeki, yeni gelişmeleri, toplumumuzun ihtiyaçlarını da tespit edip dikkate alarak sınavsız sisteme geçiş yapmaya bir yerden başlanabilir.

## Sonuç ve Değerlendirme

Sonuç olarak bütün geçiş süreçlerinde ve bilhassa liselere geçişte sınavsız sistem bize daha insanî bir yaklaşım getirmektedir. Bugün liselere geçişte geçerli olan TEOG ise, sınavlı sistemden sınavsız sisteme geçiş için iyi bir imkân ve fırsat sunmaktadır. Bu noktada bütün eğitimcilerin, bütün ilgili ve yetkili aktörlerin, aslında bütün toplumun sınav merkezli olmayan, süreç eğitimini esas alan bir sistem üzerinde daha çok kafa yormalarının zorunlu olduğu açıktır. Böylece iyi, mahir ve donanımlı insan yetiştiren güçlü bir eğitim-öğretim sistemine daha fazla yaklaşmamız mümkün olabilecektir.

Güçlü eğitim, iyi bireyleri topluma kazandıracak insanî yaklaşıma dayalı eğitimidir. Güçlü eğitim, bütün toplum bireylerini insan olarak gören; yaş, gelişimlerine, beceri ve yeteneklerine uygun olarak eğitimden yararlandırıran, bir veya birkaç sınav ile başarılı veya başarısız saymak yerine süreç içinde durumuna göre uygun bir kategoriye yerleştiren bir eğitim sistemidir. Güçlü eğitim sınav odaklı değil, sınav odaksız bir eğitim sistemidir. Hepimiz bu sistemi kurmak için çalışmalıyız. Sağlıklı birey ve sağlıklı toplum için bu kaçınılmazdır.

## Yararlanılan Kaynaklar

- Bal, Ö. (2011). "Seviye Belirleme Sınavı (Sbs) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi". *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 2(2), ss. 200-209.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). "Sınavlar Üzerine Düşünceler". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 6 (2), ss. 345-356.
- Doğan, E. ve Demir, S.B. (2015). "Examination of the Relation Between TEOG Score and School Success in Terms of Various Variables". *Journal of Education and Training Studies*. 3(5), ss.113-121.
- Güngör, E. (1995). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötügen
- Ocak, G., Akgül, A., ve Yıldız, S. (2010). "İlköğretim Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine (OGES) Yönelik Görüşleri (Afyonkarahisar Örneği)". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), ss. 37-55.
- Okumuş E. (2010). "Ahlak Eğitiminin Vazgeçilmezliği". *Diyanet Aylık Dergi Sayı: 229*, ss. 26-29.
- Okumuş E. (2007). "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri -Dicle Üniversitesi Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 5 (13), ss. 59-94.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri". *Elementary Education Online*, 2016; 15(1): 53-76. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.78720>

# Ortaöğrenime Geçiş Sistemi Nasıl Olmalı

Doğan CEYLAN

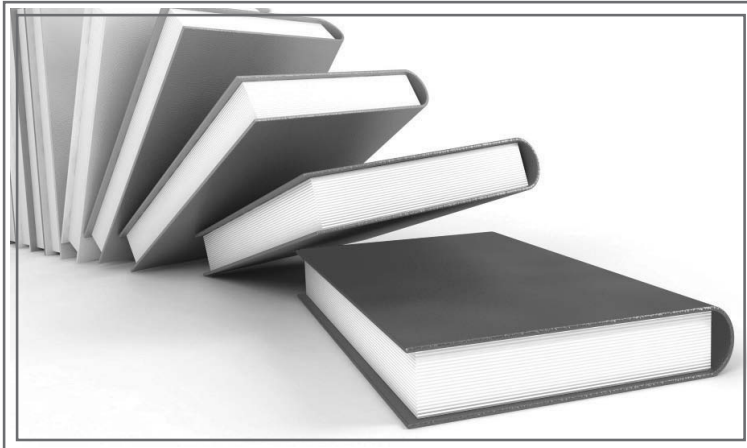
Maarif Müfettişi/Yönetim Bilimi Uzmanı

Bu makale "**TEOG Sisteminde Giderilmesi Gereken Noksanlıklar**" başlığıyla yazılmıştı ve Ortaöğrenime geçiş sistemini iyileştirmeye yönelik öneriler içermektedir. Makale yayımlanmadan TEOG kaldırıldı ve yeni bir sistem üzerine çalışılmaya başlandı. Önceki sistemindeki eksikliklerin görülmesi, oluşturulacak yeni sistem için Milli Eğitim Bakanlığına ışık tutacaktır. Bu nedenle makalede izah edilen sorunların ve önerilerin Bakanlıkça dikkate alınması faydalı olacaktır.

Ülkemizde öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sisteminde yasal dayanak 1739 sayılı yasadır. TEOG sistemini değerlendirirken öncelikle yasa hükmünü bilmek ve ona göre değerlendirme yapmak faydalı olacaktır.

Öğrencilerin çeşitli program ve okullara yerleştirilmesini konu alan, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 6. maddesi aşağıdaki şekildedir.

*"Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.*



*Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.*

*Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır."*

Aynı yasanın "**Eğitim hakkı**" başlıklı 7. maddesinde ise "**İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.**" hükmü yer almaktadır.

Görüldüğü üzere yasa öğrencilerin öncelikle ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin ölçülmesini ve bu ölçme doğrultusunda çeşitli programlara yerleştirilmesini emretmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığınca öğrencilerin ortaöğretime geçişlerine yönelik sistemde sık sık değişiklikler yapılmıştır. Daha doğru bir sistem arayışı devam etmiş ve en sonunda bugün uygulanmakta olan sisteme geçilmiştir. Bakanlığın

sistemi sık değiştirmesi daha önce uygulanan sistemlerdeki eksiklikleri görmesinden kaynaklanmıştır. Bu durumun görülerek sistem değişikliğine gidilmesi, önce uygulanan sistemin eksik veya yanlış olduğu algısını doğurduğundan kamuoyunda sürekli tartışmalara neden olmuştur.

Şu anda uygulanmakta olan TEOG sistemi, öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarını esas almaktadır. Öğrencilerin; 6.,7. ve 8. sınıf yılsonu

başarı puanları ile ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı esas alınarak bir yerleştirme puanı elde edilmekte ve öğrenciler buna göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedirler. 8. sınıfta, 6 ders-ten 2 kez uygulanan ortak sınavın yerleştirmeye etkisi % 70 iken, 6.,7. ve 8. sınıftaki tüm derslerdeki başarı durumunun etkisi % 30'dur.

Bu sistem, yasanın öngördüğü öğrencilerin "ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde" yönlendirme yapılmasına uygun mudur?

Türk Dil Kurumu sözlüğünde "istidat" ve "kabiliyet" kelimelerinin anlamı "yetenek" olarak yer almaktadır. Mevcut TEOG sisteminde sadece genel akademik başarının esas alınarak tek puan oluşturulduğu, bu sistemde öğrenci ilgi ve yeteneklerinin esas alınmadığı görülmektedir.

TEOG sisteminin en büyük eksikliği ilgi ve yeteneklerin göz ardı edilip genel başarıyı esas alan tek puan sistemiyle yerleştirme yapılmasıdır. Somutlaştırmak için örnekle açıklayalım. Bir öğrencinin Türkçe dersinden çok yetenekli olduğu ilerde iyi bir yazar, şair veya dilbilimci olacağı görülmektedir. Bu öğrencinin diğer derslerdeki başarısı özellikle Fen Bilimleri ve Matematik derslerinde düşüktür. Mevcut TEOG sistemine göre bu öğrenci, Türkçe sınavlarından tam puan olsa bile diğer derslerden düşük puan alacağı için hiçbir zaman ilgi ve yeteneğine uygun bir okula gidemeyecektir. Benzer şekilde Tıp alanına çok ilgili Fen Bilimleri dersinden başarısı mükemmel olan ancak Türkçe ve Yabancı Dil derslerinde başarısı çok iyi olmayan bir öğrenci düşünün bu öğrenci mevcut TEOG sistemi ile Fen Bilimleri ve Matematik sınavlarının tamamından tam puan olsa bile diğer derslerden yüksek puan alamayacağı için Fen Lisesine gitmesi mümkün olmayacaktır.

Ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin girdiği YGS sınavındaki başarılar ile TEOG sınavındaki öğrenci başarıları karşılaştırıldığında zaten ortada bir sorun olduğu açıkça görülmektedir.

2017 yılı TEOG ve YGS Başarı Ortalamaları		
Ders	TEOG	YGS
Türkçe	72,30	17,27
Matematik	55,35	5,12
Fen	65,75	4,61
Sosyal	73,75	12,30

Tablodan da görüleceği üzere 8. sınıftaki öğrencilerin ortak sınavdaki başarıları yüksekken lise sonrasında öğrencilerin başarıları çok düşmektedir.

Burada üç ihtimal vardır. Ya TEOG sistemindeki ölçme, öğrencileri olduğundan daha başarılı göstermekte, ya YGS öğrencilerin başarılarını düşük göstermekte veya ortaöğretim kurumlarına yüksek başarıyla giren çocuklara burada yeterli düzeyde eğitim verilmediği için başarıları düşmektedir. Eğitim sistemi açısından son derece önemli olan bu sorunun iyi irdelenmesi TEOG sistemiyle birlikte ortaöğretim kurumlarının eğitim kalitesi ve YGS sisteminin de sorgulanması faydalı olacaktır.

### Ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede olması gereken nedir?

1739 sayılı Yasa'nın 28. maddesinde ortaöğretim kurumlarının amaç ve görevi "...Öğrencileri, çeşitli program ve okullara ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır" şeklinde açıklanmıştır.

Bu amaç ve görevleri yerine getirmek için açılan ortaöğretim kurumlarına girişte TEOG sistemi kullanılmaktadır. Ülkemizdeki ortaöğretim kurumlarını ve bu kurumlara girişte gerekli başarı alanını basit bir ifadeyle aşağıdaki şekilde gruplayabiliriz.

Sözel başarıyı esas alan Sosyal Bilimler Liseleri,  
Sayısal başarıyı esas alan Fen Liseleri,

Sözel/Sayısal başarıyı esas alan Anadolu Liseleri,

Yeteneği esas alan Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri.

Sözel/Sayısal başarıyı esas alan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri,

Bu grup içinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yerleştirildiği liseler Güzel Sanatlar ve Spor Liseleridir. Bunun dışındaki diğer ortaöğretim kurumlarına akademik genel başarıya göre yerleştirme yapılmaktadır. Ara işgücü yetiştirmeye yönelik Meslek Liselerine geçişte bile öğrencinin ilgi ve kabiliyetleri dikkate alınmamakta genel akademik başarıya göre yerleştirme yapılmaktadır.

Oysa Sosyal Bilimler Lisesine gitmesi gereken çocukla Fen Lisesine gitmesi gereken çocuğun başarı değerlendirmesi farklı olmalıdır. Bunun için TEOG sınavında tek puan türü yerine sözel ve sayısal ağırlıklı iki puan türü hesaplanmalı ve ona göre yerleştirme yapılmalıdır.

Öğrencilerin sözel olarak nitelendirilen Türkçe, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarıları ile sayısal olarak nitelendirilen Fen bilimleri ve Matematik başarıları ayrı değerlendirilmeli, sözel puan hesaplamasında sözel derslerin ağırlıklı puanı fazla olmalı, sayısal puan hesaplamasında sayısal derslerin ağırlıklı puanı fazla olmalı ve buna göre yerleştirme yapılmalıdır. Böylece daha doğru bir sistem gelmiş olacaktır.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine yerleştirmede bu okulların kuruluş amacı göz ardı edilmemelidir. Akademik anlamda yeterli başarıyı elde edemeyen öğrencilerin yığıldığı bu okullar, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine göre yerleştirme yapılan kurumlara dönüştürülmelidir. Bu liselerde başarılı olma ihtimali düşük öğrenciler, bile bile bu kurumlara yerleştirilmemeli, zorunlu eğitim kapsamına alınan Mesleki Eğitim Merkezlerine yönlendirilmelidir.

TEOG sisteminde iyileştirilmesi gereken diğer bir husus öğrencilerin 6.,7. ve 8. sınıftaki ders başarılarına ilişkin ölçme değerlendirme konusunda yaşanan sorundur. Öğrencilerin 6.,7. ve 8. sınıftaki puanları yerleştirme puanlarını %30 oranında etkilemektedir. Bu oldukça önemli bir orandır. Ülkemizdeki özel okullarda veya bazı kamu okullarında öğrencilere yerleştirme puanlarını yüksek olması için okuldaki sınav puanlarının yüksek verildiği zaman zaman basına yansımıştır. Bu tür kasıtlı davranışların kontrol altına alınması gereklidir. Bu konuda daha önce Bakanlıkça müfettişlerin denetimlerde öğrencilerin ortak sınav puanları ile diğer puanları arasındaki farkın incelenmesi, gerekirse soruşturma açılması istenmiştir. Ancak son düzenleme ile denetim yetkisine sahip 450 mü-

fettişin ülke genelinde bu durumu kontrol altına alması imkânsızdır. Bakanlığın bu hususu kontrol altına alması ve adaletsizliğe neden olacak bu duruma fırsat vermemesi gerekmektedir.

Herhangi bir kasıt olmaksızın, ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerin kişisel yaklaşımları da oldukça farklıdır. Bazı öğretmenlerce puanlar yüksek tutulurken bazılarınca düşük tutulmaktadır. Bazı öğretmenler sınavlarda kolay sorular sorarken bazıları daha zor sorularla ölçme yapmakta ve bu durum da öğrencilerin aldıkları puanları etkilemektedir. Öğretmenler arasındaki bu farklılığın giderilmesi gereklidir. Bunun için Bakanlıkça öğretmen yetiştiren kurumlara işbirli-



ğine gidilmeli, öğretmenlere adaylık sürecinde ve görev süresince etkili hizmet içi eğitimler yapılmalı her sınav için EBA portalında soru bankası oluşturularak sadece bu sorulara dayalı değerlendirme yapılmasının sağlanması gibi çözüm yollarına gidilebilir.

Görsel Sanatlar, Müzik veya Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerin dersi önemsemelerini sağlamak veya sınıf yönetiminde öğrencileri kontrol altına almak amacıyla düşük notlar verdiğine tanık olunmaktadır. Bu notlar öğrencilerin geleceğini etkilemektedir. Görsel sanatlar, müzik veya spor alanında yeteneği olan öğrenciler zaten yetenek sınavıyla



Güzel Sanatlar ve Spor Liselerine gidebilmektedirler. Dolayısıyla ilgisi ve akademik başarısı ile Sosyal Bilimler veya Fen Liselerine gidebilecek bir öğrencinin bu kurumlara yerleştirilmesinde yetenek derslerinin etkili olması yanlıştır. Nasıl TEOG sınavında sadece bazı derslerden sınav yapılıyorsa, yerleştirme puanına etkisi açısından aynı derslerin 6.,7. ve 8. sınıf başarısı esas alınmalıdır.

Ortaöğretime geçiş sisteminde en önemli noksanlıklardan birisi de yöneltmenin etkisiz olmasıdır. Dört yıl boyunca öğrencinin ilgileri, yetenekleri ve başarılarını gözlemleyen, her yıl iki kez şube öğretmenler kurulunda bunları değerlendiren ve tüm bu gözlemler sonucunda öğrencinin hangi ortaöğretim kurumuna gideceğine ilişkin bir kanaat oluşturan eğitimcilerin bu kanaatinin çocuğun yerleştirilmesinde hiçbir etkisi yoktur. Yöneltme işleminin daha etkin olması gerekmektedir.

Ülkemizde gerek ilköğretim gerek ortaöğretimde en büyük eksikliklerden birisi üstün veya özel yetenekli öğrencilerin devam edeceği okulların olmamasıdır. Daha anlaşılır haliyle üstün zekaya sahip çocuklara yönelik devlet tarafından açılmış bir okul bulunmaması nedeniyle bu çocukların yeteneklerine uygun okullara gidemeyişleridir.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 41. maddesi bu hususla ilgilidir ve aşağıdaki şekildedir.

**“Madde 41-** İlköğretim ve orta öğretim çağında, üstün veya özel yetenekli olduğu belirlenen öğrenciler için, gündüzlü ve yatılı özel eğitim kurumları açılır. Bu kurumlarda, öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve özel yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak bireysel ve destek eğitim programları uygulanır.

*Açılan kurumların eğitim-öğretim uygulama süreci ile çalışma usul ve esasları Bakanlıkça hazırlanacak yönerge ile belirlenir”*

Mevcut haliyle özel yetenekli öğrencilere okul saatlerinin dışında kalan sürelerde Bilim ve Sanat Merkezlerinde kurs şeklinde eğitim verilmektedir. Bu sistemin okul kadar verimli olmadığı açıktır. Oysa 1739 sayılı Yasanın ve yönetmeliğin gereği olarak üstün veya özel yetenekli çocuklara yönelik Devletin gündüzlü ve yatılı okullar açması gereklidir. Bu tür ortaöğretim kurumları açılarak üstün zekâya veya özel yeteneğe sahip çocukların bu okullara yerleştirilmesine yönelik bir sistem geti-

rilmelidir. TEOG sistemi buna ilişkin hiçbir düzenleme içermemektedir.

Diğer yandan özel eğitim gerektiren öğrencilere başarısızlık nedeniyle sınıf tekrarı yaptırılmaması sonucu ilk ve ortaokulu bitirdikten sonra TEOG sisteminde Anadolu liselerine yerleştirilmesine yönelik uygulamaya ilişkin izleme ve değerlendirme çalışması yapılmalı ve gerekiyorsa bu uygulama yerine daha uygun bir sistem geliştirilmelidir.

Öneriler;

1. TEOG sonucunda sözel ve sayısal ve her iki başarıyı esas alan üç farklı yerleştirme puanı hesaplanması ve okulların özelliklerine göre Sosyal bilimler Liselerine sözel; Fen Liselerine sayısal, Anadolu Liselerine ise ortak başarıyı esas alan puanlarla yerleştirme yapılması,
2. Mesleki eğitime yönlendirmede sadece akademik başarının esas alınmadığı, öğrenci ilgi ve yeteneklerinin de dikkate alındığı bir sisteme geçilmesi,
3. Yerleştirme puanına tüm derslerin 6.,7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının dahil edilmesi, yetenek derslerinin kapsam dışında bırakılması, okul başarısında sadece sınavı yapılan altı dersin yıl sonu başarı puanlarının esas alınması,
4. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tüm öğrencilere eşit öğrenme ortamları sunulması yönünde gösterilen çabayla birlikte öğretmenler arasındaki nitelik farkının azaltılması yönünde de çalışmalar yapılması, böylece öğretmenlerden kaynaklı eşitsizliğin giderilmesi,
5. Ölçme değerlendirme konusunda tüm okul ve öğretmenlerin objektif değerlendirme yapmasını sağlamaya yönelik tedbirler alınması,
6. Üstün zekâlı veya özel yetenekli öğrenciler için, gündüzlü ve yatılı özel eğitim kurumları açılarak öğrencilerin bu kurumlara yerleştirilmesifaydalı olacaktır.

#### Kaynaklar

1739 Sayılı Yasa

MEB Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi

TTKB Kararları

ÖSYM verileri

MEB verileri

# Üçüncü Bin Yılda Okul, Öğretmenlik ve Değişim Paradigmaları

Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ  
OMÜ Eğitim Fak. Eğit. Bil.Böl. Eğit.Fels.Sos. ve Tar. Tem. ABD

"İnsan kültür yaratan varlıktır. Öyle ise insan felsefesi her şeyden önce bir kültür felsefesidir... O (kültür) her ne kadar yaratıcı olarak insan ve yaratılmış olarak medeniyet halindeki "bütün"de görülürse de bu bütünün meydana çıkışındaki türlü manzaraları yer yer incelemek yerinde olur"<sup>1</sup> Burada karşımıza çıkan ilişkili kavramlar insan, kültür medeniyet, tarih ve aşkın varlık alanıdır. Bu kavramlar arasında kurulacak olan ilişki basit ifadeyle kültürün tarihsel bir başka ifade ile dikey yönünü gündeme getirmektedir. Yani insan tarih felsefesi içinde incelenmesi gereken bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan ve kültür tarihinin sıfırdan başlamadığını hatta doğru bir çizgi üzerinde dahi seyretmediğini düşünen A. İzzetbegoviç bu yöne dikkat çekerken kültür için "semadaki prolog"<sup>2</sup> tur diyor. Yani kültürün dikey, medeniyetin yatay geliştiği; kültürde süreklilik medeniyette ise yeniden başlamanın<sup>3</sup> söz konusu olduğu yerde yukarıdaki cümlelerin kültürde tespit ettiği kaynak te'kid edilmiş olmaktadır.

Eğitim insan yavrusunu tanımak, onu eğitimin merkezi yapmaktır. Milletlerin, medeniyetlerin ve "insanlığın bütün gücü ve tohumu onda yaşamaktadır". Bu gücün ve tohumun kendisi ve onun içinde yetişeceği kültür ve medeniyet dünyası tarihi kökleri içinde idrak edilmediği sürece yapılan bütün çalışmalar akamete uğramağa mahkûmdur.

Eğitim zaman içerisinde çok farklı amaçlar adına yapılmıştır. Din, ideoloji, toplum, birey, kültür

ve çocuk gibi. İletişim çağının mottosu haline gelmiş olan demokrasi ve birey kavramları kapitalist ekonomilerin güdümünde insanı meta haline getirmiştir. Frankfurt Okulu'nun Aydınlanma düşüncesinin sonunda ortaya çıkan modernizmin nesnellik adına akli araçsallaştırdığına yönelik eleştirileri<sup>4</sup> göz önüne getirilirse bunun anlamı daha iyi anlaşılacaktır. Bizim de büyük çapta etkisinde kaldığımız, J. Dewey felsefesine yönelik özel alanların genişletilmesi yansızlık, aşırı tolerans<sup>5</sup> ve yoğun bir demokrasi kabulünün toplumsal bağları kopardığı<sup>6</sup>, göreceli bir hayatın yozlaşmayı doğurduğu şeklindeki eleştiriler de aynı minvalde ortaya çıkmıştır. Bu anlamda günümüzde, popüler kültürün etkisiyle kitlelerin hafıza kaybı yaşadığı görülmektedir.

Eğitim, felsefi bir bakışla ele alındığında insanın oluş sürecindeki durumunu bütün yönleriyle ele almak zorunda olduğu kabul edilebilir. İnsan sadece madde-insan ilişkisinde anlaşılabilir kadar basite indirgenebilecek bir varlık değildir. Çünkü o ne sadece dışarıdan otoriter ve determinist tarzda ne de sadece özgürlükçü ve bireyselci düşüncelerle anlaşılabilir. İnsan ancak o tarihsel bağlamı içinde anlaşılabilir. Olgular dünyasında indirgemeci bir anlayışla hareket eden bilimsel bilgi üzerine inşa edilen eğitim, kemale ermek (olgunlaşmak) şeklindeki bir ideali bırakmış görünüyor. Eğitim insanı bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor

1. Ülken, H.Z.; Eğitim Felsefesi, s.1

2. İzzetbegoviç, A.; Doğu ve Batı Arasında İslam, s. 201

3. Bk. Heisterman, W. E Tabiat, İnsan ve Tarih, Felsefe Arkivi İ.Ü.E.F. Felsefe Bölümü Dergisi, No:12, C.IV. Sayı:2, İstanbul, ss.18-42.

4. Bu konuda bk. Z.Uludağ, Aydınlanmanın Eleştirisinden Post-moderne, ss. 77-102; M. Horkheimer; Akıl Tutulması, (Çev.Orhan Koçak), 3. Basım, Metis Yayınları, İstanbul, 1994.

5. Reboul, O.; Eğitim Felsefesi, s.109-115.

6. Alkan, C.; Eğitim Felsefesi, s. 31, 38-41.

açıdan ele almalıdır, şeklinde ifade edilen gelişim süreçlerini insanileşme olgusuyla ya da insanı aşan varlık alanıyla buluşturacak bir eğitim ideali kültürün bağrında ortaya çıkacak olan medeniyetin taşıyıcısı olacaktır.

İnsanlık tarihinin en eski mesleğinin öğretmenlik olduğunu söylersek hata etmiş olmayız. Bu en azından bütün ilahi dinlerin ortak kabulüdür. Ancak öğretmenliğin temsilcisi olan öğretmeni salt bir birey olarak görmek onunla mündemiç olan ruhu kaybetmektir. Bu ruh ancak okul, toplum ve bunların içinde geliştiği bir zihniyetle bütünleştiği zaman anlam kazanacaktır.

Medeniyetleri kuran bilim ise, bunun taşıyıcısı ve aktarıcısı bilim adamları yani öğretmenler olmuştur. Öğretmen algısı bugün zamanın ortaya çıkardığı düşünceler doğrultusunda farklılaşmıştır. Batı'da geliştirilen yeni teoriler öğretmeni geleneksel algısından uzaklaştırarak bireysel bir varlık inşa etmek adına hem toplumdaki hem de sınıftaki öğretmen otoritesini sarsmıştır. Eğitimin temel gayesi olan eğitsellik yani terbiye tutumlarına indirgenerek biyo-psikolojik bir temel üzerine inşa edilen öğretmen koç, rehber gibi kavramlarla isimlendirilmeye başlanmıştır. Bireysel gelişimin mimarı olması gereken eğitimciler yerini, herkesin kendi gelişiminin aktörü olmasını sağlamaya kadar varan bir anlamda varoluşçu psikolojinin etkisiyle sadece kendi varoluşunu gerçekleştirmeye çalışan insana bırakılmasını isteyen bir noktaya meseleyi götürmektedirler.

"Beşikten mezara kadar ilim öğrenmenin" tavsiye edildiği bir medeniyet çerçevesi içinde N. Topçu'nun ifadesiyle "kaderimizin hakikatinin işleyicisi, karakterimizin yapıcısı, kalbimizin çevrildiği her yönde kurucusu"<sup>7</sup> olan muallimden, "öğretmen rolleri"nden konuşulduğu bir noktaya getirilmiştir. Bugün şairin dediği gibi "öz vatanında garip" olan ve "ruh mimarlığından"<sup>8</sup> davranış mühendisliğine"<sup>8</sup> oradan da "rehber, mentör ve koç"<sup>9</sup>a kadar değişime uğrayan bir meslek erbabından konuşmanın dayanılmaz hafifliği karşısındayız.

7. Topçu, N.; Türkiye'nin Maarif Davası, s.63.

8. Ertük, S.; Eğitimde Program Geliştirme, s.V.

9. Özerbaş, M.A.; Öğretmen Yetiştirme Alanında.; 236 v.dev.



Ülkemiz açısından öğretmenliğin görev, sorumluluk ve nitelikleri kanunla belirlenmiş olmasına karşılık psikolojinin etkisiyle öğretmenlerin niteliklerinde de büyük değişimler ve kabuller tekrarlanır hale gelmiştir. Kullanılan kavramların analizi yapılmadan, ortaya çıktığı felsefi ve bilimsel kaynaklar kritik edilmeden kullanma biçimleri kavram kargaşası çıkarmaktan başka bir işe yaramamaktadır. "Devirlerin idealizmini yaşatan muallimdir... maarif demek muallim demektir"<sup>10</sup> diyen Topçu, öğrencisine koçluk (!) yapan ve sınavlar için teknik öğreten öğretmeni tanısaydı acaba ne düşünürdü?

Bütün bu kabullere rağmen öğretmenden beklenen bireysel ve toplumsal beklentiler hiç değişmemiştir. Çünkü o, hep aydınlatan, nurlandıran, ışık saçan, yol gösterendir. Ve bu özellikleriyle de en azından gönüllerde yaşayacaktır. Diğer taraftan onlar gelecek nesillerin kabul edilsin ya da edilmesin garanti belgeleridir. Zira ettiklerinin ürününü en geç alanlar belki de ürünü hiç göremeyenlerdir.

Öğretmenin bu kadar önemli olduğu yerde okul nedir? Basit bir mekân, dört duvardan meydana gelen bir yapı, sadece meslek edindiren bir kurum mudur? Okul kuru, soğuk, sadece cansız mekânlar olarak görülür. O toplumun ortak malıdır. Cansız gibi görünen mekânı canlandıran ona ruh veren ilmin, irfanın ve hikmetin ışığı olan öğretmendir. Okul bedense öğretmen ona ruh kazandırandır.

10. Topçu, N.; Türkiye'nin Maarif Davası, s.64,72.

Bunu anlayabilmenin en güzel yolu tarihe onun derinliklerinden bizlere kalanlara ama sadece ibret vesikası olarak değil insan olabilmenin, bilimi geliştirebilmenin, medeniyet kurabilmenin ne anlama geldiğini idrak edebilmek için bakmak gerekir. Çünkü tarih insanın ontolojik varoluşunu anlayabilmenin en güvenilir yoludur.

Bugün modern anlamda okul; yasal ve zorlayıcıdır. Öğreticidir ve sistematik bilgiler kazandırır. En önemlisi de kendisinden hizmet alan ve gözünü kırpmadan çocuklarını emanet eden ebeveynlerle genç insanlara güven aşlamak, onlarla kendisi arasında güven köprüsü oluşturmak zordur.<sup>11</sup> Bunu başarabilen okul cazibe merkezi olmuş ve toplumsal kurum olarak kabul görmüştür.

İnsanlık tarihi bugüne kadar farklı toplumlarda farklı eğitim-öğretim yapıları oluşturmuştur. Bunların bünyeleri yapıları, programları, içerikleri ve hedefleri o toplumun sosyal, ekonomik, kültürel, felsefi ve dini durumları ile yakından ilgili olmuştur. Mekân yani okul üzerine teoriler geliştirilmiş, idealleştirilmiştir. Coğrafi ve sosyolojik olarak belirlenmiş mekânlar pedagojik tesirler düşünülerek teorik olarak ta kaleme alınmıştır.<sup>12</sup> Okul, sosyal, kültürel dini ve siyasi yapılarda meydana gelen değişimlere paralel olarak yapısal anlamda sürekli değişimlere uğramış ayrıca icra ettiği fonksiyon itibarıyla farklı isimlerle anılmıştır.

Burada şunu söyleyebiliriz ki; özel amaçlarına göre çeşitli görevler üstlenmiş olmalarına rağmen bugün okulun amacı, insan olmayı ve insanca yaşamayı öğretmek ve öğrenmeyi sağlamak olmalıdır. Bugün bir taraftan eğitim diğer taraftan okul tekniklere ve teknisyen eğitimine indirgenmiş gibidir. Buna karşılık her ikisi de bilimselliği

benimsemiş, kısa sürede becerileri geliştirmeyi amaç edinmiş gözüküyor. Ancak sadece nesnel kalınarak eğitimden beklenen değer nasıl ortaya çıkacaktır. İnsan olmak veya insanileşmek bir anlık bir ölçme olmadığı gibi uzun bir süreyi ve sonunda ortaya çıkacak olanı düşünmekle mümkündür.

Ancak şunu hemen belirtelim ki; şu ya da bu sebeple müdahaleye, kullanılmaya ve toplumu yönetip yönlendirmeye en müsait kurumlar arasında okul ve eğitim gelmektedir. Özellikle pedagojik öğretim araçları bu görevi üstlenmiş görünmektedir. Tarihsel olarak konuya bakıldığında çoğu zaman "eğitim devleti" bağlamında iktidar sahiplerinin gücünün, topluma kabul ettirilmesi ve kendilerine itaatin sağlanması için çoğu zaman bu yapılar ve öğretim teknikleri araç olarak kullanılmıştır.

Bilhassa yeniçağın bilimsel gelişmeleri insanı insan yapan özelliğinin dışı yansıyanda yani davranışlarda aranması gerektiğini kabul etmesi

sonucu okul bir davranışçılık mekânı öğretmen ise; aslan terbiyecisine dönüşmüş ya da dönüştürülmüştür.

Medeniyetler okulda varlık kazanmış ve orada gelişmiştir. Bu bilince uzun zaman önce ulaşan ilim ve irfan dünyamız, bugünkü Batı medeniyetinden çok önce kurumsal anlamda ilim yuvaları açmış ve teknolojiye harikalar yaratmıştır. Fakat kendini yenileyemeyen kurumlar kendisi ile birlikte bu medeniyetin çöküşünü de hazırlamıştır. Bunun en güzel örneği bizim tarihimizdir. Altı asır dünya devleti olarak ayakta kalan Osmanlı devletinin medrese sistemi ortaya çıkan bilimsel gelişmeleri takip edebilseydi ve taassuba düşmeseydi durum çok farklı olabilirdi. Okulda kurulan ve ayağa kalkan medeniyetler, kendilerini yenileyemedikleri dolayısıyla gelişmelere hazırlayamadıkları okulda yıkılmışlardır.



11. Reboul, O.; Eğitim Felsefesi, s. 32-34.

12. Oelkers, J.; Erziehungsstaat und pädagogisches Raum, s. 631

Bilimsel bilgideki yükseliş matbaanın kullanılmasıyla birlikte yaygınlaşıp laik/seküler bir hal alınca, zincirlerini kıran Batı düşüncesi kitleleri harekete geçirmenin yolunu okulda bulmuştur. Bunun içindir ki reformlar ve büyük devrimler tabandan gelişmiş ve hedefe ulaşmıştır.

Fakat burada şu soruların cevabı mutlaka verilmelidir. Okul emperyal bir sistemin aracı mıdır? Okul herhangi bir ideolojinin aktarma aracı mıdır? Okul yeni yetmelerin geçici bir süre zapt u rabt altına alındığı yer midir? Öğretmenler bu sorularda dile gelen sömürünün bir aracı, yönetici pozisyonunda olanlar da bu sistemin sürdürülmesini sağlayan kontrol memurları mıdır?

Benzer soruları çoğaltmak mümkündür. Bu konuda soru sormak ne kadar önemliyse sorulara verilecek cevaplar ve uygulamalar da bir o kadar hatta sorulardan daha önemlidir. Zira okul ve eğitimle ve de yönetim meselesi ile ilgili çözülemeyen her problem geleceğin binasından koparılan bir tuğladır.

Çocukluğun yok oluşunu ileri sürenler bunun okulda gerçekleştiğini iddia ederken; okula yönelik eleştirel düşünceler okulu yıkmak için ortaya atılmıştır şeklinde anlaşılmalıdır. İnsanlık camiası art niyetli düşünceler bir kenara bırakılırsa okulu yok etmek için değil islah etmek için düşünceler geliştirmiş, felsefeden sosyolojiye ve psikolojiden biyolojiye oradan ekonomiye ve diğer alanlara kadar her alandaki düşüncelerden istifade etmiştir.

Son yarım yüzyılda okul ve eğitim denilince çoğunlukla eğitimin süresi ya da öğretim programları akla gelmiştir. Bunun sonucu olarak genel amaçlar üzerinde hassasiyet gösterilirken, eğitim-öğretimin geri bildirim ortaya çıkan ürünün davranışlarında görülmeye çalışılmıştır. Bir başka ifadeyle görüntü istenilene uygunsuzsa öze inmeye gerek duyulmamıştır. Sürecin sonucunda ----miş gibi insan olarak hayata atılmak kimsenin dikkatini çekmemiştir.<sup>13</sup> Bunun sebepleri arasında; program hazırlamada hareket noktamızı oluşturan ne ve nasıl sorularının cevapları üzerine yoğunlaşılırken niçin sorusu her nedense çok fazla dikkate alınmaktadır. Temel eğitimde dahi "ezberci eğitim"den kaçınmak için daha kolay metotlarla, daha kolay

öğrenmeyi öğretmek temel eğitimin gayesi haline gelmiştir.<sup>14</sup> Temelde pozitivist-materyalist bir felsefeye dayanan yapılandırmacılık anlayışı iki binli yıllardan itibaren eğitim ve okulun her sahasında uygulanmaya başlanmıştır. Ancak epistemolojik felsefe anlayışı olan yapılandırmacılığın uygulamada durum tespiti yapılırken müfredatın konuları ile uygunluğu ve uyumunun araştırıldığı noktasında büyük şüpheler gözükmemektedir.

Noddings'ın de belirttiği üzere tabiat bilimleri ve matematik sahasında bilgi edinme açısından uygun olduğunu düşündüğümüz yapılandırmacılığın<sup>15</sup> ve sistemin arızaları nedeniyle temel eğitimi ve bu faaliyetin sürdürüldüğü okulu üniversite gibi kabul etme mantığı insanı insanileştirmesi gereken yani olgunlaşma adayı olan insanı hayatın anlamını tanımadan bir üst sınıfa atlatmayı denemektedir.

Gelişmiş ülkeler dikkate alındığında XX. yüzyıl planlı kalkınma dönemi olarak adlandırılır. Eğitim faaliyetleri de toplumun her kesimini ilgilendirmesi dolayısıyla bu yapılanmanın dışında kalmaz ve kalmamıştır. Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği her ortamda 'ben ne durumdayım', 'benim çocuğum ne durumda, öğrencilerim ne durumda, okulumuzdaki öğrencilerimiz ne durumda, ülkemizdeki öğrencilerimiz ne durumda'<sup>16</sup> şeklindeki sorular zorunlu olarak eğitim faaliyeti ile ilgilenen herkesi yakından meşgul etmektedir.

Dolayısıyla bu ve benzeri sorulara cevap verebilmek ve öğrencileri gözlemleyip değerlendirmek için ölçme faaliyetlerinin yapılması kaçınılmazdır. Ancak milyonlarca öğrenciye sahip olan ülkemiz açısından ölçme ve değerlendirme araç olmaktan çıkıp amaç haline gelmesi sebebiyle başlı başına bir problem alanı olarak karşımızda durmaktadır. Ulusal sınavlar incelendiğinde yapılan ölçmelerin bilgi ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öğretmen ve velilerin çoğu tarafından eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında bilişsel alana ağırlık verilmekte, okullarda verilen eğitim bu sınavlara göre yönlendirilmekte ve şekillenmekte; kültür ve onun içeriğini teşkil eden ahlak, sanat, estetik, gibi

13. Miller, A.; Yetenekli Çocuğun Dramı, s.29.

14. Topçu, N.; Türkiye'nin Maarif Davası, s.112.

15. Noddings, N.; Eğitim Felsefesi, s.126.

16. Doğanay, A./Karip, E.; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, s.245

kavramlar göz ardı edilmektedir. Eğitim sistemini bu derece etkileyen ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı olabilmesi, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak uygulanabilmesi daha da önemlisi insani boyutlarda gerçekleşebilmesi için öncelikle ölçme ve değerlendirmenin başında, sürecin içinde ve sonrasında sağlıklı neticeler verebilmesi için eğitim-öğretim esnasında uygulanan epistemolojik felsefi kabullerle uyumlu olmasının yani performans dayalı bir sistemin ölçme ve değerlendirmede de dikkate alınmasının olumlu neticeler verebileceği unutulmamalıdır. Bundan da önemlisi Reboul'un ifadesiyle "teknisyen eğitimi" şeklinde adlandırabileceğimiz bir sistemin eğitimin yerine geçmesi meselenin en vahim noktasını teşkil etmektedir.

Ancak insanı bedensel, ruhsal ve toplumsal açıdan geliştirecek okulu ve eğitimi inşa etmediğimiz sürece, maddi doygunluğa ulaşmış ancak ruhsal bunalıma düşmüş ve toplum karşısında sorumsuz, şahsiyetsiz bireyler yetiştirmeye devam etmek zorunda kalabiliriz. Bunun için "ezberci eğitim"e karşı çıkmak adına nesnel olanı ölçmek, hayatı tanıyacak olanı, olgunlaşma yolunda gayret göstereni veya çokluktan birliğe gitmesi gerekeni ortaya çıkarmayacaktır. A. Carrel'in bizim yeni Aristoteles'lere ihtiyacımız var,<sup>17</sup> derken söylemeye çalıştığı bu olsa gerek.

Buna karşılık bilimsel bilgide, bireyin temel hak ve hürriyetlerinde, yönetim modellerinin uygulamasında büyük gelişmeler yaşanmaktadır. Özellikle bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişim zihniyetleri etkilemekte, talepler artmakta ve tabandan gelen zorlamalar ihtiyaçların giderilmesi noktasında mevcut yönetimleri baskı altına almaktadır.

Ancak hayatın karmaşıklığı, taleplerin yoğunluğu ve sıradanlığı okulun fonksiyonelliği ve içinde barındırdığı eğitime gayesini ortadan kaldırmamalıdır. Komformizme kurban edilecek bir eğitim yukarıda ifade edilenleri kaybedeceği gibi bilen ve özgürleşen insanı da kaybedecektir.

XXI. yüzyılın başlarında bütün dünyayı cezbeden bir kavram "değişim"dir. Hem kamusal hem de özel sektör açısından yerini koruyan bu kavram

birçok eleştirel bakışa rağmen aktüel gündemdeki yerini korumaya devam ediyor.

Değişim, sadece bir kelimedenden ibaret midir yoksa o bir zihniyet değişimi olarak mı algılanmalıdır. Evet, bu bir zihniyet dönüşümü, değişimidir. İnsanlık fikri planda ve uygulama alanında yeniçağın başlarından itibaren hâkim olan Kartezyen bir evren algısını yani mekanik dünya görüşünü terk etmeye, modern düşünce biçimini postmodern denilen bir fikre veya modernin içinde yeni bir algılama şekline dönüştürmeye başlamıştır. Tek nedenli bilim algısı çok nedenli bir kabule yerini bırakmaya başlamıştır. Artık "anlamak, açıklamak, tahmin etmek ve kontrol etmek" şeklindeki bilimsel kabul bir kaosa değil ama karmaşa gibi görünen çok sebepli bir algıya dönüşmektedir. Bilgi güçtür, güç ise hükmetmektir şeklindeki düşünce ve buna bağlı olarak dile gelen "güç bende" diyen nidaların yerine yerel ve milli bir tarih bilinci içerisinde eğitim yoluyla kazandırılacak insani değerlere göre yaşamayı öğrenmek gerekmektedir.

Günümüzde meydana gelen gelişmeler, bilişim çağına girdiğimiz bir dönemde okulun fonksiyonlarının değiştiğini bize anlatmaktadır. Artık sanayileşme sürecindeki okul yoktur. Kol kuvvetine dayalı, kırsalda yapılacak eğitim-öğretim yerine bilginin ön plana çıkarıldığı, öznenin her şeyin kurucusu olduğu bir dünyanın aracı olan okul, standartları değil kaliteyi gerçekleştirmek için hazırlanmak ve sorumluluk almak zorundadır. Bir Batılı, "ülkelerin, kendilerine sormaları gereken birinci soru artık ne kadar sınai kaynağa sahip oldukları değil, işgücünün ne kadar eğitilmiş olduğunu" demektedir.

Ülkemiz açısından son dönemlerde okulun durumu bütün dünyada olduğu gibi oldukça sarsılmış görülmektedir. Son yıllar içerisinde meydana gelen olaylar toplumsal açıdan yeniden değerlendirilmeli örselenen duygular tedavi edilmelidir. Okula duyulan güven yerini şüpheye bırakmıştır. Güven köprüsünü oluşturamayan kurumların ebeveyn ve çocuk arasındaki yeri neresidir? Temel hak ve hürriyetler sorumluluk duygusuyla anlam kazanır. Okul sistemimiz uzun zamandır sorunlu ama yetiştirdiği ürün itibarıyla sorumsuzdur. Bu olumsuzluğun sebepleri araştırılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Başarı odaklı okul, gelenekselleşen

17. Carrel, A.; İnsan Denen Meçhul, s.19.

moderni sürdürürken sürecin verimli geçip geçmediğini dikkate almamaktadır.

Dolayısıyla burada şunu rahatlıkla ifade edebiliriz ki; geçmiş yılların salt pozitivist düşünceye dayalı ve sadece üretime odaklanmış yönetim anlayışlarını daha insani, tarihsel/kültürel ve demokratik bir zemine oturtmanın daha isabetli olacağı tezi haklılık kazanmaktadır.

Çağdaş hayat planlı kalkınmayı öne çekerken toplumsal kalkınmanın ancak bu şekilde mümkün olabileceğine karar vermiştir. Tabiidir ki kurumsallaşma bürokrasi denilen yönetim usulünü geliştirmiştir. Ancak planlı hareket bürokratikleşmek değildir. Aşırı bürokrasi standartları artırırken kaliteyi dikkate almayacak, gelişmeyi teşvik yerine ağırlaştıracaktır. Modern toplum uzun zamandır pozitivist bilim anlayışının ortaya çıkardığı prensiplerin baskısı altında manevi bir buhranın içerisinde çıkış yolu aramaktadır. Nesnel bilim ve seküler hayat anlayışı adeta bunalımın kaynağı olmuştur. Kurumsal anlamda da kendisini gösteren bu baskının okulu etkilememesi düşünülemez. Dolayısıyla okulu kurtarmak isteyenler en basit ifadesiyle bürokrasinin yerine şeffaflığı, şüphenin yerine güveni, mühendislik yerine mimarlığı, standartlar yerine sorumluluğu seçmek ve üstlenmek zorundadır.

Okul yerini korumak istiyorsa, gelecek benimdir, özgür birey ancak benimle doğar diyorsa, sadece bürokrasi ve standartlarla mücadele etmeyecek dijital dünya ile de mücadele edecektir. Öğretim programları sadece bir takım teknikler üzerine yapılandırılmak yerine tarafsız bilimsel bir düşüncenin hâkim olduğu ve kültürel temel prensiplerle güçlendirilmiş bir zihniyetin geliştirilmesini sağlamak zorundadır. Günümüz, şartları adil bir şekilde düzenlenmese de rekabetin acımasızca yaşandığı zamandır. İş gücü piyasasının istediği özelliklerle, mezunların özellikleri arasındaki uyumsuzluklar bunun en belirgin özelliği olarak

görünmektedir. Bu uyum sağlanmadığı takdirde gelecekte okul denilen bir kurum olmayacaktır, diyenler haklı çıkacak, sanal dünya onun yerini alacaktır.

Kısacası; şayet insanın ancak eğitimle insan olduğunu düşünüyor ve eğitimin ikinci yaratılış olduğuna inanıyorsak, kurşun askerler yetiştirmeyen okulu seçmek, okuyan, araştıran, sorgulayan, eleştiren kişileri yetiştirmeyi amaçlamak zorundayız. Davranışları düzenleyen değil, gönülleri

fetheden ruh mimarı olan öğretmenin görev yaptığı okulu oluşturmak ve kültürü tüketen değil yapan insanı yetiştirmek zorundadır. Nesnellik adına göreceli değerleri kazandıran değil özündeki eğitsel değerleri kazandıran, bunun için de kültürle irfanı, medeniyetle umranı sentezleyen eğitim yuvalarından mezun olacak insanlarla geleceği kurmak zorundayız.



### Kaynakça

- Alkan, C.; Eğitim Felsefesi, Uludağ Üniversitesi Basımevi, 1983.
- Carrel, A. İnsan Denen Meçhul, (Çev. Refik Özdek) Yağmur Yayınları, İstanbul, 1990.
- Doğanay, A./Karip, E. (editörler); Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, 1. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Heisterman, W. E. (1942). Tabiat, İnsan ve Tarih, Felsefe Arkivi İ.Ü.E.F. Felsefe Bölümü Dergisi, No:12, C.IV. Sayı:2, İstanbul, ss.18-42.
- Horkheimer, M.; Akıl Tutulması, (Çev.Orhan Koçak), 3. Basım, Metis Yayınları, İstanbul, 1994.
- İzzetbegoviç, A. Doğu Batı Arasında İslam, (Çev. Salih Şaban), Yarın Yayınları, İstanbul, 2011.
- Kıncal, R.Y.; Eğitim Bilimine Giriş, Grafiker Yayınları, Ankara, 2011.
- Miller, Alice; Yetenekli Çocuğun Dramı (çev. Gönül Sezer), Arion Yayınevi, İstanbul, 1994.
- Noddings, N.; Eğitim Felsefesi (çev. Raşit Çelik), 3. Basım, Nobel Yay., Ankara, 2016.
- Oelkers, J.; Erziehungsstaat und paedagogisches Raum: Die Funktion des idealen ortes in der Theorie der Erziehung Zeitschrift für Paedagogik., 39.Jg.1993, Nr. 4, s.631-648.
- Reboul, O.; Eğitim Felsefesi (çev. Işın Gürbüz), İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.
- Topçu, N.; Türkiye'nin Maarif Davası, Dergah Yayınları, İstanbul, 1997.
- Uludağ, Z.; Aydınlanmanın Eleştirisinden Postmoderne, Akademik Açı, 1997-2, Furkan Kitabevi, Samsun, sayı 4. ss. 77-102.
- Ülken, H. Z.; Eğitim Felsefesi, M.E.B. Talim Terbiye Dairesi Yayınları, M.E.Basımevi, İstanbul, 1967.

# Dijital Medyanın Çocuk Sağlığına Etkileri

Yrd. Doç. Dr. Kadriye AVCI  
Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi

Prof. Dr. Zakir AVŞAR  
Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi

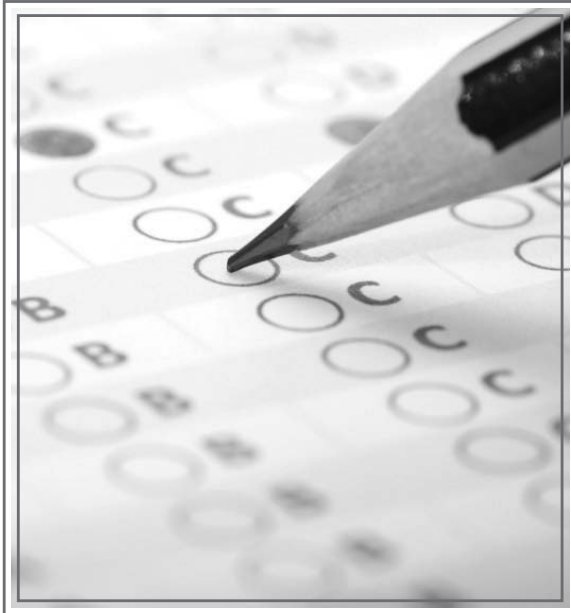
## Giriş

En zorlu, hatta korkunç koşullar altında bile, enerjik, katılımcı ve mutlu olmak çocukların doğasındadır. Çocuklar yaşamı keşfetmek, dünyalarını genişletmek üzerine yoğunlaşmaktadırlar ve genellikle riskli davranışları bilmemektedirler. İletişim teknolojilerinin patlayıcı gelişimi ile dijital medya, çocukların dünyalarını genişleten bir alan oluşturmuştur. Video oyunlarından sosyal medyaya, müzikten cep telefonuna kadar günümüz medya olanaklarını çocuklar diğer etkinliklerden çok daha fazla kullanmaktadırlar (Borzekowski and Rich, 2012).

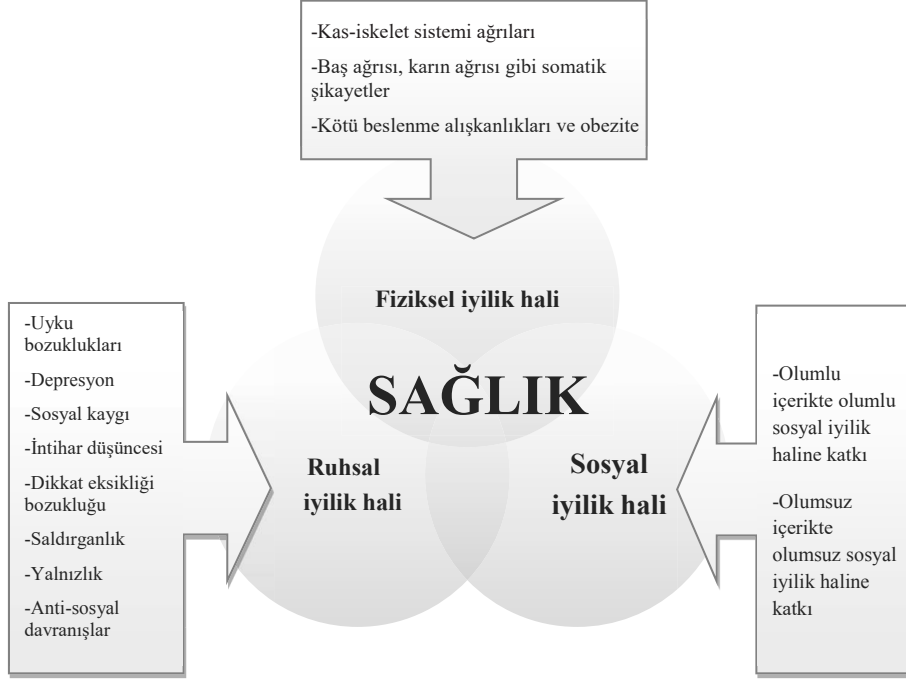
Dijital medya kullanımı tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi ve hatta daha fazlasıyla çocukların hayatında önemli bir yer edinmiştir. Akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve taşınabilir oyun

cihazları gibi çocuklara ve gençlere sunulan ekran tabanlı aygıtların genişlemesi göz önüne alındığında, toplam medya kullanımı ve içerik tüketiminde artış olduğu görülmektedir. Çocuklar, her gün ekran tabanlı etkinliklerle yaklaşık 6 saatini geçirmektedir (Taehtinen vd, 2014). Bu yoğun dijital ekran kullanımı nedeniyle çocuklarda ortaya çıkabilecek sağlık sorunları önemli bir konu haline gelmiştir.

Çocukların dijital medya kullanımının sağlıkları üzerindeki etkilerine geçmeden önce sağlığın tanımını gözden geçirmek uygun olacaktır. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre sağlık, yalnız hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam iyilik halidir (World Health Organization, 1948). Konuyu bu sağlık tanımı çerçevesinde incelediğimizde çalışmaların daha çok fiziksel sağlık alanına odaklandığı görülmektedir. Uzun süreli teknoloji kullanan çocuklarda fiziksel sorunlar olarak, baş ağrısı, karın ağrısı, kas-iskelet sistemi ağrıları, göz problemleri ve kötü beslenme alışkanlıkları gözlenmiştir. Bunun yanında depresyon, yalnızlık, kaygı, daha fazla intihar düşüncesi, uykusuzluk gibi ruhsal bozukluklar saptanmıştır. Sağlığın sosyal boyutu ile dijital teknoloji kullanımını arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar ise çok sınırlıdır ve uygun içerik seçimiyle olumlu yönde katkıda bulunabileceği ileri sürülmektedir. Bu arada sağlığın bu üç boyutunun birbirinden bağımsız olmadığını, birbirlerini etkileyerek genel sağlık algısını oluşturduğunu unutmamak gerekir. Çocuklarda dijital medya kullanımının sağlığın fiziksel, ruhsal ve sosyal boyutuna olası etkileri Şekil 1'de gösterilmiştir.





**Şekil 1.** Çocuklarda Dijital Medya Kullanımının Sağlığa Olası Etkileri

Çocukların dijital medya kullanımına ait çalışmalar daha çok riskli davranışlara odaklanmasına rağmen, bu kullanımın etkisi aslında negatiften pozitive değişen bir aralıktadır. Bu nedenle bu makalede, çocukların dijital medya kullanımının sağlığa etkileri incelenirken, sağlığa olumsuz etkilerinin yanı sıra olumlu sağlık etkileri, sağlığın fiziksel, ruhsal ve sosyal boyutuyla, literatür bilgileri eşliğinde incelemek amaçlanmıştır.

### Çocuklarda dijital medya kullanımının fiziksel sağlığa etkileri

#### Kas-iskelet sistemine etkileri

Çocuklarda ve ergenlerde, sırt ağrısı, boyun ağrısı, omuz ağrısı ve baş ağrısı gibi fiziksel şikâyetlerin son yıllarda arttığı gözlemlenmiştir. Son 10 yılda, haftalık sırt ağrısı olasılığı erkek çocuklarda % 23-50 ve kız çocuklarda ise % 44-50 arasında artmıştır. Araştırmalar, çocukların ve gençlerin üçte birinden fazlasının haftada bir veya daha sık somatik ağrı ya da rahatsızlık atakları geçirdiğini bildirmiştir. Fiziksel şikâyetlerin artışına paralel olarak, çocukların TV, bilgisayar oyunları ve diğer ekran tabanlı aktivitelerde daha fazla zaman harcadığı saptanmıştır. Bu paralel ilişkinin nedensel ilişki olup olmadığını açıklamaya yönelik

birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, ekran tabanlı etkinlik için harcanan zamanın çocukların fiziksel şikâyetlerine katkıda bulunan bir faktör olduğunu ve bu etkide farklı ekran bazlı etkinlik türlerine maruz kalmanın birikimini göstermektedir. Fakat dijital medyanın çocuklarda direkt olarak olumsuz fiziksel etkilere yol açtığı net bir biçimde gösterilememiştir (Torsheim vd., 2010; Tahtinen vd, 2014)

Bu konuda önerilen mekanizmalardan biri dijital medya kullanımı da dahil olmak üzere sürekli art arda gelen benzer aktivitelerdeki sabit fiziksel konumun, devam eden kas gerginliğine ve bu gerginliğin sonucu olarak da sırt ve baş ağrısına neden olmasıdır (Torsheim vd., 2010).

Farklı ekran bazlı aktivitelerin fiziksel şikâyetlerin riskinin ne ölçüde farklı olduğu bilinmemektedir. Çocuklar, farklı ekran tabanlı etkinlikler arasında geçiş yapar, Örneğin; TV izlemek, bilgisayar oyunları oynamak veya internet kullanmak. Bunların aşırı kullanımı obezite, baş ağrısı, karın ağrısı, görme bozuklukları, kas-iskelet sistemi ağrısı ve düşük fiziksel aktivite düzeyleri gibi birkaç sağlık sorunu ile ilişkilendirilmiştir. Kas-iskelet semptomları, akut, kronik ve tekrarlayan ağrının ana nedenidir. Bu ağrıların çocukların psikososyal durumunu önemli derecede etkilediği ve bir

halk sağlığı sorunu olduğu düşünülmektedir. Son araştırmalara göre bu ağrıların sıklığı % 19,5 ile % 56,0 arasında değişmektedir. Çalışmalar, statik pozisyondaki uzatılmış sürelerin omurilik ağrısı ile sonuçlanabileceğini ve diğer vücut bölgelerinde şikâyetlerin gelişme oranının arttığını göstermiştir (Silva vd., 2016).

### **Obezite ve beslenme bozuklukları**

Yoğun dijital medya kullanımı, yemek atlama ya da aşırı kilolu olabilme olasılığı gibi beslenme bozukluklarına yol açabilmektedir. Medyanın sağlık üzerindeki etkilerinin araştırılması geleneksel olarak televizyon izlemenin olumsuz etkileri üzerine odaklanmıştır. Çalışmalar, daha fazla televizyon izleyen çocukların düşük fiziksel aktivite seviyesi, daha fazla abur cubur tüketimi ve obez olma riskinin yüksekliği ile birlikte olduğunu göstermiştir. Günümüzde internet, bağımlılık olarak televizyon izlemekten daha yüksek bir potansiyele sahiptir. Şiddetli internet bağımlısı çocukların daha az fiziksel aktivite gerçekleştirdiği ve daha az yemek yediği gözlenmiştir (Kim vd., 2010). Bunun yanında dijital oyunların da obezite riskini artırabileceği bazı çalışmalarla ortaya konulmuştur (Vandewater vd., 2004).

Şimdiye kadar bu konuda büyük gruplar üzerinde gerçekleştirilen ve nedenselliğe yönelik en kapsamlı çalışmalar TV izleme ile obezite ilişkisi üzerine olmuştur. Televizyon izlemenin obeziteye katkıda bulunabileceği çeşitli yollar vardır: Daha az fiziksel aktivite, programlardan ve özellikle reklamlardan sağlıksız yeme alışkanlıkları edinme, TV izlerken abur cubur yeme alışkanlığının artması ve normal uyku düzeninin bozulması gibi hususlar bulgulanmıştır. Araştırmacıların çoğu, aşırı TV izlemeyi ve obeziteyi birbirine bağlayan kanıtların ikna edici olduğuna katılmaktadır (American Academy of Pediatrics., 2011).

### **Çocuklarda dijital medya kullanımının ruhsal sağlığa etkileri**

#### **Genel ruhsal sağlık etkileri**

Çocuklarda dijital medya kullanımında sık karşılaşılan ruhsal bozukluklar, uykusuzluk, depresyon, yalnızlık, kaygı, daha fazla intihar düşünce-

sidir (Smahel vd., 2015). En sık karşılaşılan durum uykusuzluk olduğu için alt bölüm olarak incelenmiştir.

Televizyon, video oyunları ve internet kullanımı gibi belirli medya ve teknoloji etkinliklerine değil, toplam ekran süresine odaklanan çalışmalarda aşırı ekran kullanımının depresyon, yalnızlık, kaygı, saldırganlık ve dikkat çekme davranışı ile birlikteliği gösterilmiştir. Kullanılan medya türüne göre bakıldığında ise, negatif ve şiddet içerikli TV programlarından sonra saldırganlık, antisosyal davranış ve dikkat eksikliği saptanmıştır. Dijital oyunların depresyon, sosyal fobi, kaygı ve düşük okul başarısına yol açtığı ve şiddet oyunları sonrası saldırganlık olabileceği, aşırı internet kullanımı ve bağımlılığında ise depresyon, dikkat eksikliği bozukluğu, artmış sosyal kaygı ve intihar düşüncesi olabileceği saptanmıştır (Rosen vd., 2014).

### **Uyku bozuklukları**

Uyku önemli bir sağlık göstergesidir. Kısa uyku süresinin, çocukluk çağında zihinsel ve fiziksel gelişim üzerinde olumsuz etkileri vardır. Örneğin; Anksiyete bozuklukları ve benlik saygısı düşük olma ihtimali daha yüksek olabilir. Daha az uyuyan çocuklarda kısa uyku süresi, kilo düzenleyici hormonlarda ve iştah kontrolünü düzenleyen nöroendokrin işlevlerde bozukluğa yol açarak obezite riskini de arttırmaktadır. Birçok araştırma, aşırı dijital ortam kullanımı ile yatma zamanını erteleme, daha kısa uyku süresi ve uyku bozuklukları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, aşırı dijital medya kullanımının, zihinsel ve somatik belirtilerle, sosyo-duygusal sorunlarla ve yorgunlukla ilişkili olduğu saptanmıştır. Çeşitli mekanizmalar, medyaya maruz kalma ile uyku arasındaki ilişkiyi açıklayabilir. Elektronik medya kullanımı, yatma zamanını geciktirmesi ve sabahları erken uyanma zorunluluğu nedeniyle 24 saatlik döngü sırasında uyku miktarını azaltabilir. Ayrıca, ekranın parlak ışığı, melatonin salgısını bastırabilir, biyolojik saat fazını geciktirebilir ve zihinsel ve fizyolojik açıdan uyarılma artabilir, bu da uykuya dalmayı daha zorlaştırabilir. Gece boyunca kapalı olmayan medyanın, çocukları uyandırıp gece farklı anlarında uyandırması ve toplam uyku süresini azaltması da mümkündür. Bütün bunlar yorgun-

luğa ve daha fazla sağlık problemi görülmesine yol açabilir (Do vd., 2013; Nuutinen vd., 2014).

### **Çocuklarda dijital medya kullanımının sosyal iyilik hali üzerine etkileri**

Çocuklarda dijital medya kullanımının potansiyel zararlarına ait kanıtlara rağmen, faydalı olabileceğine dair kanıtlar da vardır. Örneğin; empatinin artması, sosyal davranışlarda çeşitlilik, olumlu rol modellerle ahlaki değerlerin gelişmesi ve çocukların erken okur yazarlık becerilerinin geliştirilmesi gibi hususlar olumlu gelişmeler olarak zikredilmektedir (Strasburger vd., 2010; de Leeuw vd., 2016). Çocuklarda medyanın sağlık üzerine de olumlu etkileri vardır. Sağlığın tanımındaki ruhsal ve özellikle de sosyal iyi hal üzerine olumlu etkileri gösterilmiştir.

İnsanlar yaşamları boyunca, kendilerinin ya da çevrenin etkisiyle, içsel ve psikolojik bakımdan kendilerini iyi ya da kötü hissederler, yani iyilik hali yaşamın belirli anları ile sınırlı değildir, yaşamın genel boyutlarıyla ilgilidir. İyilik hali çekirdeklerle yapılandırılmıştır; Birincisi kişisel iyi halin zor ya da temel çekirdeği olarak tanımlanır ve üç yapı ile ilişkilidir; hayatla ilgili genel tatmin, mutluluk ve yaşamın unsurlarından memnuniyet. İkincisi, çevresel çekirdek olarak adlandırılır. Üçüncüsünde benlik saygısı, algılanan kontrol, algılanan sosyal destek ve hayata iyimserlik vardır. Sübjektif iyi hal kavramı, insanların yaşamlarını değerlendirmelerini ifade eder. Son yıllarda bu iyilik haliyle teknoloji kullanımı ilişkilendirilmeye çalışılmaktadır (Sarriera vd., 2012).

İyilik haliyle ilgili bu alandaki çalışmalar daha çok pozitif psikoloji disiplini içinde yürütülmüştür. Pozitif psikoloji, tatmin edici bir yaşam sağlanması için gerekli girişimleri bilimsel anlayışla inceler. Pozitif psikolojide araştırmalar mutluluk ve algılanan iyi hal üzerine odaklanmıştır. Mutluluğun en kabul gören tanımı 'kişinin hayatının iyi, anlamlı ve değerli olduğu düşüncesi ile birlikte sevinç, memnuniyet ve iyi hal durumu' dur. Pozitif psikoloji araştırmaları mutlu olmanın, yaşamın ilerleyen dönemlerinde sağlığa, akademik başarıya ve daha fazla sosyal ilişkilere sahip olmak gibi önemli pozitif sonuçlarının olduğunu göstermiştir. Mutluluğun bulaşıcı olabileceğini gösteren kanıtlarla birlikte de, sadece bireysel düzeyde değil, aynı

zamanda büyük bir topluluğun parçası olan çocuklarda mutluluğuna nasıl katkıda bulunacağını incelemeyi sağlar (de Leeuw vd., 2016).

Televizyon izlemenin sosyal açıdan yapılan yararlı davranışlara, sosyal ağların olumlu sosyal ilişkilere ve dijital oyunların iyilik haline etkisi bazı çalışmalarda gösterilmiştir. Bir çalışmada, katılımcılara olumlu, olumsuz ya da hiç duygu oluşturmeyen filmler izletilmiştir. Olumlu duygular yaşayan katılımcıların, yaratıcı olma, 'büyük resme' odaklanma ve bunu yaparken yaşamla baş etmeyi ve başarmayı destekleyen kaynakları inşa etme ihtimalleri daha yüksek bulunmuştur (de Leeuw vd., 2016).

Filmler ve televizyon programları, kitaplar, müzik, sosyal medya, uygulamalardaki kısa filmler gibi medya araçlarının pozitif duyguları tetikleyebileceğini düşündürmektedir. İnsanların medyadaki karakterlerin beklenmedik merhamet ve erdem eylemlerine tanıklık ederken, ahlaki bir yükselme yaşadıkları gösterilmiştir ve bunun da iyi hal üzerine olumlu etkilerinin olabileceği düşündürmektedir. Pozitif medya içeriği, bu nedenle çocukların hayatlarını zenginleştirmede büyük bir potansiyel sunmakta ve onların sosyal iyilik haline katkıda bulunmaktadır (de Leeuw vd., 2016).

### **Sonuç**

Okul çağındaki çocuklarda sınırlı dijital medya kullanımı, öğrenme, oyun ve sosyal gelişim için fırsatlar sağlar. Buna karşın çocukları risklerden korumak için bir ihtiyaç ve sağlık çerçevesinde düzenlemelere gidilmektedir. Bu konuda en önemli rol çocuklara ve ailelerine düşmektedir ve dijital vatandaşlık önem kazanmaktadır. Dijital vatandaşlık, dijital güvenlik için, çocukları, gençleri ve ailelerini dijital okur-yazarlık, etik, ve güvenlik konularında teşvik ederek, onları çevrimiçi güvenli katılım konusunda yetkilendirip daha geniş bir çerçevede konumlandırmaktadır (Nansen vd., 2012).

Özellikle küçük yaşta çocuklarda dijital medya kullanımında anne-babanın tutumu çok önemlidir. Bu konuda Amerikan Pediatri Akademisi anne-babalara şu önerilerde bulunmaktadır (Chassiakos vd., 2016):

- Toplam ekran süresini günde 1-2 saat arasında sınırlayın.

- 2 yaşın altındaki çocukları TV dahil olmak üzere, ekrandan uzak tutun.
- TV ve internete bağlı elektronik cihazları çocuğun yatak odasından uzak tutun.
- Çocukların ziyaret ettikleri web siteleri ve kullandıkları sosyal medya siteleri de dahil olmak üzere, kullandıklarını medyayı takip edin.
- Çocuklarla birlikte TV, film ve videolar izleyin ve bunları onlarla aile değerlerini tartışmanın bir yolu olarak kullanın.
- Evde medya kullanımıyla ilgili bir plan oluşturun. Örneğin; bu planın bir parçası olarak yemek zamanı ve yatmadan önce cep telefonu da dahil olmak üzere medya kullanımını yasaklayın. Cep telefonları, mesajlaşma, İnternet ve sosyal medya kullanımı ile ilgili makul ancak sabit kurallar belirleyin.

Amerikan Pediatri Akademisi Okullar için önerileri de şunlardır (Chassiakos vd., 2016):

- Okul yöneticilerini, uyuşturucu kullanımını önleme programları gibi çocuk ve ergenleri, denetimsiz, sınırsız medya erişimi ve kullanımı ile ilişkili sağlık riskleri ve bu riskleri azaltmanın yolları hakkında eğitin.
- Medya okuryazarlığı konusunda eğitim verin.
- Yaşa uygun ekran zamanlarını sınırlamaya veya izlemeye yönelik ebeveyn rehberliğini teşvik etmek için okul dernekleriyle işbirliği içinde çalışın.
- Tablet gibi yeni teknoloji kullanan okulların, öğrencilerin bunlara erişimi konusunda katı kuralları olması gerekir.

Sonuç olarak dijital medyanın çocuk sağlığı üzerine hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Uzun süreli kullanımda bel-boyun ağrıları, baş ağrısı, karın ağrısı, göz problemleri gibi fiziksel sorunlar ve uyku problemleri gibi ruhsal sonuçları olabilir. Ama ruhsal sonuçların çoğu ve sosyal sonuçları, tamamen kullanılan medyanın içeriğine bağlıdır. Burada da çocuklara uygun içerik üretiminde topluma, eğitim kurumlarına, kültür endüstrisine ve bunların seçiminde, tercihinde, tüketiminde ise ailelere ve öğretmenlerine önemli roller düşmektedir.

## Kaynaklar

- American Academy of Pediatrics. (2011). Policy Statement—Children, Adolescents, Obesity, and the Media. *Pediatrics*, 2011; 128 (1): 201–208. *Pediatrics*, 128(3), 594-594.
- Borzekowski, D., & Rich, M. (2012). Children, media, and health. *Journal of Children and Media*, 6(1), 1-4.
- Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, e20162593.
- de Leeuw, R. N., & Buijzen, M. (2016). Introducing positive media psychology to the field of children, adolescents, and media. *Journal of Children and Media*, 10(1), 39-46.
- Do, Y. K., Shin, E., Bautista, M. A., & Foo, K. (2013). The associations between self-reported sleep duration and adolescent health outcomes: what is the role of time spent on Internet use?. *Sleep medicine*, 14(2), 195-200.
- Kim, J. H., Lau, C. H., Cheuk, K. K., Kan, P., Hui, H. L., & Griffiths, S. M. (2010). Brief report: Predictors of heavy Internet use and associations with health-promoting and health risk behaviors among Hong Kong university students. *Journal of adolescence*, 33(1), 215-220.
- Nansen, B., Chakraborty, K., Gibbs, L., MacDougall, C., & Vetere, F. (2012). Children and Digital Wellbeing in Australia: Online regulation, conduct and competence. *Journal of Children and Media*, 6(2), 237-254.
- Nuutinen, T., Roos, E., Ray, C., Villberg, J., Välimaa, R., Rasmussen, M., et al. (2014). Computer use, sleep duration and health symptoms: a cross-sectional study of 15-year olds in three countries. *International journal of public health*, 59(4), 619-628.
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., et al. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in human behavior*, 35, 364-375.
- Sarriera, J. C., Abs, D., Casas, F., & Bedin, L. M. (2012). Relations between media, perceived social support and personal well-being in adolescence. *Social indicators research*, 106(3), 545-561.
- Silva, G. R. R., Pitanguí, A. C. R., Xavier, M. K. A., Correia-Júnior, M. A. V., & De Araújo, R. C. (2016). Prevalence of musculoskeletal pain in adolescents and association with computer and videogame use. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, 92(2), 188-196.
- Smahel, D., Wright, M. F., & Cernikova, M. (2015). The impact of digital media on health: children's perspectives. *International journal of public health*, 60(2), 131-137.
- Strasburger, V. C., Jordan, A. B., & Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.
- Taetinen, R. E., Sigfusdottir, I. D., Helgason, A. R., & Kristjansson, A. L. (2014). Electronic screen use and selected somatic symptoms in 10–12year old children. *Preventive medicine*, 67, 128-133.
- Torsheim, T., Eriksson, L., Schnohr, C. W., Hansen, F., Bjarnason, T., & Välimaa, R. (2010). Screen-based activities and physical complaints among adolescents from the Nordic countries. *BMC Public Health*, 10(1), 324.
- Vandewater, E. A., Shim, M. S., & Caplovitz, A. G. (2004). Linking obesity and activity level with children's television and video game use. *Journal of adolescence*, 27(1), 71-85.
- World Health Organization (1948) Constitution of the World Health Organization. Geneva:1948. [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf) (Erişim tarihi 13.04.2017).

# Aile İçi Mutluluk ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Uzm. Psk. Musa SARICI

## Giriş

Aynı eğitim ortamında, aynı eğitimi alan öğrenciler içinde başarılı öğrenciler olduğu gibi başarısız öğrenciler de çıkabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve başarıyı artıracak önlemlerin alınması gerekir. Eğitimde başarıyı etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörleri genel olarak; eğitim sistemi, okul ve yönetici, öğretmen, ölçme aracı, sınav kaygısı, motivasyon, aile, kişilik özellikleri, ilgi ve yetenekler, zeka, arkadaşlık ilişkileri, ders çalışma alışkanlıkları ve yöntemleri olarak sıralayabiliriz. Öğrencilerin başarısını etkileyen bu faktörler üzerinde yapılacak her çalışma veya araştırma öğrencilerin başarısının artmasına olumlu katkılar sağlayacaktır.

Bu yazımda öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olan, aile mutluluğu konusunu ele aldım. Aile, çocuğun doğumundan itibaren ilk karşılaştığı ve içinde gelişimini sürdürdüğü bir kurumdur. Dolayısıyla çocuğun kişiliği, bilgisi, becerisi, görgüsü, zekâsı ve alışkanlıkları aile içinde şekillenmektedir.

## Okul Başarısı

Okul başarısı konusunu ele almadan önce başarının kısa tanımlarına değinmek yerinde olacaktır. Başarı, bireyin kazanmak istediği konularda düzenli ve sistemli bir gayret göstermesi ve belli kişilik özelliklerini kendisinde toplayabilmesidir. Bir başka tanıma göre başarı, bireyin gelişimine göre farklı amaçlara ulaşabilmesidir.

Okul başarısı ise okulda belli bir ders ya da akademik programlardan kişinin ne oranda yararlandığının bir ölçüsü veya göstergesidir. Okul başarısı öğrencinin akademik programlardaki derslerden aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak tanımlanabilir. Okul başarısı öğrencinin bulunduğu sınıf, okul ve derse göre belirlenmiş neticelere ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir. Yaygın ve klasik anlamda okul başarısı söyleminden öğrencinin zayıf dersinin olup olmaması ya da derslerden aldığı not veya puanların yüksekliği anlaşılmaktadır. Okul başarısıyla birlikte okul başarısızlığını tanımlamak da konunun iyi anlaşılması bakımından faydalı olacaktır. Okul başarısızlığı; öğrencilerin gerçek yeteneği ile okulda gösterdiği başarı arasında görülen farklılıktır.

Okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir ve genelde öğrencinin akademik başarısı ile eş tutulur. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında olan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder. Öğrencinin okul başarısına ulaşabilmesinin temel şartı, sınavlarda başarılı olmasıdır. Öğrencilerin standart sınavlardan elde ettikleri puanların yüksek ya da düşük olması, okul başarısının ya da başarısızlığının bir göstergesi olarak kabul edilir.

## Okul Başarısını Etkileyen Faktörler

Okul başarısını etkileyen faktörler genel olarak, eğitim sistemi, okul ve yönetici, öğretmen, ölçme aracı, sınav kaygısı, motivasyon, öğrencilerin kişilik özellikleri, ilgi ve yetenekleri, zekâsı ve arkadaşlık ilişkileri, ders çalışma alışkanlıkları ve yöntemleri

olarak sıralanabilir. Aşağıda bu faktörlere kısaca değinilmiştir.

### 1. Eğitim Sistemi

Eğitim sisteminin hedefi öğrencilerde izlenmeye karar verilen istendik ve beklenen davranışlardır. Diğer bir ifade ile eğitim sistemi öğrencilere hedeflerini gerçekleştirmeye dönük davranışları kazandırmaya ve bunu da öğretim programları aracılığı ile gerçekleştirmeye çalışır. Öğretim programı bir ders ile ilgili öğrencilerin ulaşması gereken hedefleri, bu hedeflerin içerdiği davranışları ve bu davranışları kazandırmak için düzenlenecek eğitim durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok taraflı etkileşim içerisinde bulunan öğeler bütünüdür. Şayet bir öğretim programı öğrencilere istendik ve beklenen davranışları yeter derecede kazandırabiliyor ise sistem sorunsuz işliyor demektir. Ancak kazandırılmak istenen ve beklenen davranışlar istenilen seviyede değilse program yeniden gözden geçirilmelidir.

### 2. Okul ve Yönetici

Her okulda bir yönetim kademesi bulunmaktadır. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm kaynakları en verimli şekilde kullanarak, okulu amacına uygun olarak yaşatmaktır. Diğer bir ifade ile okuldaki öğrencilerin başarılarını artırmak için okulun var olan imkânlarının en iyi şekilde kullanılması gerekir. Bütün bunları yapacak olan da okul yönetimi ve yönetimin başında bulunan kişidir.

### 3. Öğretmen

Öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli ve başta gelen faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmen, diğer öğeleri anlamlı hale getiren ve eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde önemli etkisi olan öğedir. Öğretim programlarında yer alan bilgi ve davranışları öğrencilere aktaran ve kazandıran kişi öğretmendir. Bu nedenle öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi, okul başarısını ve öğrenci davranışını etkilemektedir.

### 4. Ölçme Aracı

Ölçme ile öğrencilerin programda yer alan davranışları kazanıp kazanmadığı kazanmış ise ne

derecede kazandığı tespit edilmeye çalışılır. Sonra da alınan puanlar değerlendirmeye tabi tutulur. "Eğitim sürecini doğru ölçmeler yapıp izlemek gerekir. Çünkü doğru ölçülemeyen hiçbir şey, doğru değerlendirilemez". Yani bir derste öğrenci başarısını tespit etmek için kullanılacak ölçme aracının (sözlü sınav, uzun cevaplı yazılı sınav, kısa cevaplı yazılı sınav, doğru/yanlış testleri ve seçmeli test) doğru seçilmesi gerekir. Yanlış bir ölçme aracının seçilmesi öğrencinin başarısını etkilemektedir.

### 5. Sınav Kaygısı

Normal düzeyde duyulan kaygı kişinin motivasyonunu artırarak başarılı olmasına yardımcı olur. Fakat normalin üstündeki kaygı öğrencilerde şiddetli bir huzursuzluk hali meydana getirir. Kaygı durumunda öğrencilerin dikkatlerini toplaması güçleşir. Öğrenciler öğrendiği bilgilerin zihinlerinde birbirine girdiğini, karmakarışık olduğunu düşünürler. Böylece öğrenci girdiği sınavda başarısız olabilir. Bu durumda sınav kaygısı olgusu öğrenci başarısızlığının bir nedeni olabilir.

### 6. Motivasyon

Öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli bir faktör de motivasyondur. Motivasyon, çalışılacak konulara, yapılacak etkinliklere dair ilgi, istek duyma ve çaba harcamak için hazır olma demektir. Öğrencilerin başarılı olabilmesi için okula ve derslere karşı motivasyonunun yüksek olması gerekir.

### 7. Öğrencilerin Kişilik Özellikleri

Öğrencilerin neşeli, girişken, kötümser, sosyal, sıklılgan, hırçın, öfkeli, mantıklı ve iyimserlik gibi benzeri kişilik özellikleri başarılarını etkilemektedir. Öğrenciler kişilik özellikleri gereği ilgi duydukları etkinliklere yönelmekte ve yetenekli oldukları alanlarda da başarılı olmaktadır. Öğrenciye ait diğer bir özellik de zekâsıdır.

### 8. Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Yöntemi

Öğrencilerin planlı ve programlı çalışması, zamanını iyi kullanması ve planlaması, çalışma ortamını düzenlemesi, verimli okuması, not tutması, özet çıkarması, konuları tekrar etmesi, derse ha-

zırlıklı gelmesi ve dersi etkili dinlemesi gibi ders çalışma alışkanlık ve yöntemleri okul başarılarını etkilemektedir.

## Aile İlişkileri

### 1. Anne - Çocuk İlişkisi

Çocuk hangi yaşta olursa olsun bir sorunla karşılaştığı zaman yol gösterecek, destekleyecek bir yetişkin arar. Bu, genellikle çocuğun örnek aldığı, hayranlık duyduğu bir bireydir. Yaklaşık ilköğretim çağına kadar kız veya erkek çocuğun gözündeki ideal insan annesidir ve onunla özdeşim kurma eğilimi vardır. Anne-çocuk ilişkisinin sağlıklı olması, doğumun ilk günlerinden itibaren aralarında gelişmeye başlayan güvenli bağlanma ve daha sonraki dönemlerde yaşanacak sağlıklı kopmayla ilgili olmaktadır.

### 2. Baba – Çocuk İlişkisi

Baba ailenin geçimini sağlamanın yanı sıra çocukların bakım ve eğitiminde de önemli rol oynamaktadır. Baba güveni, gücü ve otoriteyi temsil eder. Baba çocuk ilişkisi, cinsel kimlik oluşturma, kendini doğru ifade edebilme, sosyal hayata uyum ve statü kazanma konularında çocuklar için çok önemlidir. Baba ile ilişkilerinde sorunlar olduğunda, babanın yokluğu ya da kaybında, çocuklar ya saldırgan ya da çekingen olurlar.

### 3. Kardeş İlişkileri

Kardeşler arasındaki etkileşim sonucunda çocuklardaki bilişsel gelişim olumlu yönde etkilenir. Çocukların sosyal ve ahlak gelişimlerinde de ço-



cuk-çocuk etkileşiminin özel bir rol oynadığı, yaygın gerçekliği olan bir görüştür.

### 4. Eşler Arasındaki İlişki

Aile ilişkilerinin temelini anne - baba ilişkileri oluşturmaktadır. Bundan dolayı bu ilişkinin sağlıklı olması aile sağlığı için tartışılmaz bir önkoşuldur. İki kişi arasındaki her paylaşım, aralarında olanlar ve birbirlerine verdikleri değer üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.

### Aile İçi Mutluluk ve Okul Başarısı

İnsan sosyal bir varlıktır. Çevresini etkilediği gibi çevresinden etkilenmektedir de. Okullarda çocuklarla yaptığımız çalışmalarda, çeşitli konularda problem yaşayanların ailelerinde de çeşitli problem yaşadıklarını gözlemliyoruz. Aileleriyle iyi ilişkiler kurabilen çocuklarla problem çözme konusunda daha hızlı mesafe alabiliyoruz.

Çocukların eğitiminden birinci derece sorumluluk aile kurumundadır. Okulların ve diğer kurumların bu konudaki fonksiyonu aileden sonra gelir ve aileyi destekleyici, tamamlayıcı özelliindedir. Çocuğun okuldaki davranış ve başarısı büyük ölçüde aile ocağındaki durum ve yaşayışına bağlıdır.

Geniş ailelerde fert sayısının fazla olması, çocuğun yaşadığı mekânı rahatça kullanabilmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Dar mekânlarda kalan aileler için öğrencinin ödev yapma sıkıntısının oluşması, ders çalışmaması gibi etkenler de öğrenciyi olumsuz etkiler. Ayrıca evde ses, gürültü vb. durumların fazla olması da muhtemeldir. Bu sebeplerden dolayı geniş ailenin, çocuğun okul başarısını olumsuz olarak etkileme ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu öğrencilerin okul başarısını etkileyen aileye ait önemli özelliklerden biridir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu; ailenin gelir düzeyi, anne babanın öğrenim ve meslek durumları, oturdukları evin bulunduğu yer, içinde kaç kişinin yaşadığı gibi değişkenler belirlemektedir

Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen aile özelliklerinden biri de ebeveynlerin öğrenim du-

rumu ve meslekleridir. Anne ve babanın mesleki durumu, sosyal konumunu ve ekonomik durumunu belirlemede bir ölçü olarak kabul edilmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, babanın mesleği ile çocuğun okul başarısı arasında yakın ilişki olduğu tespit edilmiştir. Baba meslekleri gruplamasında, sosyal saygınlık derecesi ve gelir durumu iyi olan kişilerle yüksek eğitim görmüş, devlet ve özel sektör memurları ilk iki grup içinde ele alınmıştır; bunu orta derecede esnaf izlemiştir; en düşük sosyo-ekonomik grupta olan işçiler de alt grupta kümelenmiştir. Mesleklerin başarı veya başarısızlığına göre yapılan sınıflamada, başarılı öğrenci babalarının ilk iki grupta olduğu; başarısız öğrencilerin babalarının da sosyo-ekonomik yönden daha düşük grupta yer aldığı görülmektedir.

Ailede anne yoksunluğunun etkilerini inceleyen Spitz ve Bowlby yaptıkları araştırmada, anne bakımından yoksun büyüyen çocukların hem fizik hem de ruhi gelişmelerinin gerileyeceğini hatta yaşamlarının tehlikeye düşeceğini saptamışlardır. Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır. Ailesinin yanında kalmayan, örneğin, yurttan ya yatılı okullarda kalan öğrencilerin, ailelerinin yanında kalan öğrencilere göre çok ağır sorunları olmaktadır. İletişimi kuvvetli olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin; cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha iyi durumda oldukları saptanmıştır.

Satır (1996)'ın yaptığı bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğunun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğunun başarısızlığında onu çalışırsan başarılı olursun sözleriyle yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Nitschke, «Anne şefkat ve bakımını veya onun yerini tutabilecek duygusal bağı bulamayan çocuk dünyaya da bir giriş kapısı bulamaz» demektedir. Bowlby, anne yoksunluğu ile duygusal ilgisizlik arasında bir korelasyon bulmuş, sevgi objesinin kaybedilmesinin, gelişim gerilikleri ve ço-

cuk suçluluğu gibi antisosyal davranışların nedeni olduğunu saptamıştır.

Yapılan araştırmalar, anne-baba yoksunluğunun çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Wayne Dennis, Tahran'da (Yıldıran, 1983), bir yetiştirme yurdunda yaptığı bir araştırmada (çocukların anneye en ihtiyaç duydukları bir yaşta) bu yurttan büyüyen çocukların büyük gelişim bozuklukları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Yurtlarda büyüyen çocuklar sadece zekâ gelişimi ve konuşma alanında gerilikler göstermekle kalmamışlar, aynı zamanda hareket becerilerinde de yaşlılarına kıyasla büyük gelişim eksiklikleri göstermişlerdir.

Çelenk (2001), ilkokuma-yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim yardımı sağlayan ve bu amaçla okul ile yakın işbirliğine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Evlat edinilmiş, yani koruyucu aileye verilmiş çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda, bu çocukların zekâ gelişimleri ile ruhsal olgunluk ve toplumsal uyum bakımından yuva çocuklarından çok ileri oldukları görülmüştür. Ancak, bu durumun, evlat edinen ailenin içinde bulunduğu psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik durumuna bağlı olarak değiştiği saptanmıştır.

İstanbul ilinde Aile mutluluk Ölçeğini kullanarak yaptığımız bir araştırmada, Aile mutluluğunun TEOG üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle aile içi mutluluk düzeyi bir öğrencinin TEOG sınav net düzeyinin artış göstereceği söylenebilir.

Başarılı nesiller yetiştirmek iştiriyorsak, işe aileden başlamak gerekiyor. Ailede mutlu bir ortam oluşturulabilirse daha başarılı çocuklar yetiştirmek mümkün olur.

#### Kaynaklar:

(Kasatura, 1991). (Oktay, 1995).(<http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02c.pdf>). (Yavuzer, 1998). (Keskin ve Yapıcı, 2008). (Sönmez, 1994). (Senemoğlu, 2005). (Bursalıoğlu, 1999). (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). (Celep, 2008). (Şenel, 2004). (Yeşilyaprak, 2000). (Ömeroğlu, 1996). Dunn (1983). (Alicigüzel, 1998). Öz (2001). (Akan, 2001). ([http://www.turkcebilgi.net/kitap-ozetleri/okul-basarisindan-hayat-basarisina-18653\\_3.html](http://www.turkcebilgi.net/kitap-ozetleri/okul-basarisindan-hayat-basarisina-18653_3.html)). (Yıldız, 1999). (Günce, 1983). (Küçükahmet, 2001). (Demirel, 2002). (Bıyıklı, 1983). (Yavuzer, 1986). (Yörükoğlu, 1980).



# Tarihten Bir Yaprak: Eğitim-Bir-Sen'in 8 Yıllık Kesintisiz Eğitime Karşı Mücadelesi

Hıdır YILDIRIM  
TİHEK Üyesi - Yazar

## Giriş

25.06.2001 tarihinde TBMM'de kabul edilen 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu'nda sendika, "Kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşlar" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, sendikalara, kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek şeklinde bir işlev biçmekte, ayrıca Kanun, "Giderler" başlığı altında; "Sendika ve konfederasyonlar, gelirlerinin en az yüzde onunu üyelerinin mesleki bilgi ve tecrübelerini artırmak için kullanmak zorundadırlar." demek suretiyle de sendika gelirlerinin bir kısmının üyelerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak üzere harcanması zorunluluğunu getirerek üyelerin -tabii bu suretle kamu çalışanlarının/devlet personelinin- mesleki gelişimi hususunda sendikalara yükümlülük getirmektedir.

4688 sayılı Kanun, sendikalardan, sendikaların örgütlendiği hizmet kolunun ortaya koyduğu

hizmetin niteliğinin geliştirilmesine yönelik bir beklenti içerisinde değildir. Kamu görevlilerinin sendikalaşmasına yönelik düzenleme getiren bir kanunun bulunmadığı bir vasatta, uluslararası sözleşmelerden kaynaklanan haklara dayanılarak 14.02.1992 tarihinde kurulan Eğitim-Bir-Sen, kuruluşundan itibaren "Kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek", "Üyelerinin mesleki bilgi ve tecrübelerini artırmak" gibi daha sonra Kanun tarafından yüklenen gayelerin daha üstünde bir



misyonla, eğitim sistemine ve ülke insanının eğitim sisteminden beklediği yararın en üst düzeyde gerçekleştirilmesine ilişkin çalışmalar içerisinde olmuştur.

Eğitim-Bir-Sen'in kuruluşunda Eğitim-Bir-Sen Kurucu Genel Başkanı Mehmet Akif İnan, sendikanın kuruluş

amacını şöyle açıklamaktadır: "Sendikamızın iki temel amacı var:

1. Eğitim düzenimizin iyileştirilmesi için, sorunlarının özgür bir ortamda tartışılarak bilimsel bir gerçeklik içinde çözüm yollarının bulunması ve uygulanma alanına konulması,

2. Üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, kültürel, özlük, mesleki hak ve yararlarının geliştirilmesi ve korunması.

*Sendikamız bu amaçlar doğrultusunda düşünceler ve pratikler üretmek için, yoğun bir çaba içerisinde. Bu konular çerçevesinde yapmış olduğumuz çalışmaları öncelikle meslektaşlarımızın özgür katılımıyla geliştireceğimiz daha geniş platformlarda tartışmalara açacağız. Kesin boyut kazanan önerilerimiz ise çeşitli araçlarla ilgili çevrelere ulaştıracaktır. Bu çalışmalar yapılırken her türlü düşünce ve öneriye açık olacağız."*

Eğitim-Bir-Sen bu çerçevede daha ilk günden yalnızca ücret sendikacılığını gaye edinmediğini ortaya koymuş ve eğitimin meselelerini de mesele edindiğini, bunların çözümüne ilişkin bir çaba içerisinde olacağını deklare etmiştir.

Eğitim-Bir-Sen'in kuruluşunun hemen ardından eğitimin ve eğitim çalışanlarının sorunlarının tespiti ve çözüm önerilerinin ortaya konulması için 61 eğitimci ve bilim adamının yer aldığı ihtisas komisyonları kurulmuş, bu komisyonlar çeşitli toplantılar gerçekleştirmiş, komisyonların çalışmalarında ifade edilen tespit ve önerilere dayalı olarak oluşturulan rapora Haziran 1992'de yayımlanan *Eğitim-Bir Bülteni*'nde yer verilmiştir:

### **Eğitimle İlgili Problemlerin Kaynağı**

Milli Eğitimin Problemlerini çözebilmek için problemlerin kaynaklarının çok iyi bilinmesi gerekir. Eğitim problemlerinin önde gelen kaynakları şunlardır:

1. Milli eğitim, bilimsel araştırmalardan yoksundur.
2. Eğitim politikalarının tespitinde sosyal yapıyı oluşturan hiçbir kesimin görüş, düşünce, arzu, istek ve özelemleri dikkate alınmamaktadır.
3. Yürürlüğe konulan eğitim faaliyetlerinin sonucu değerlendirilmemektedir.
4. Altmış milyonluk bir ülkenin geleceği demek olan eğitimin tüm sorumluluğu siyasal otoritenin iki dudağı arasına verilmiştir.

### **Çözüm Yolları**

Eğitim toplumun tüm kesimlerini ilgilendirdiği için sürekli olarak gündemdeki yerini korumuştur. İster görevli olsun, ister olmasın, eline kalem alan, mikrofona karşısına geçen, herkes eğitim uzmanıdır. Hemen çözüm üretir. Uzmanlık çağında yaşadığımız halde, nedense eğitimde gerçek uzmanların görüşüne iltifat edilmemektedir. Bu konunun hiçbir bilimsel yanı bulunmayan Şuralarla, geçici olarak oluşturulan komisyonlarla çözülemeyeceği açıktır. Bu tür şura ve komisyonlara duygular ve siyasi düşünce hâkimdir.

Eğitim sisteminde kalıcı bir çözüm nasıl sağlanabilir? Bunun için yapılacak en akılcı ve bilimsel yol, eğitim sisteminin işlevini yitirmiş yapılanmadan kurtararak, bilimsel araştırmaya dayalı, toplumun bütün kesimlerinin iştiraki ile belirlenen eğitim politikaları üreten ve yürürlüğe koyan, yürürlüğe koyduğu eğitim politikalarının sonucunu periyodik olarak kontrol edebilecek ve denetleyebilecek bir bünyeye kavuşturulması gerekmektedir."

Eğitim-Bir-Sen, daha kuruluşunda eğitimin ana problemleri olarak bilimsellikten uzak olmayı, milletin talep ve beklentilerini karşılamaktan uzak olmayı ve güdübirlik politik atraksiyonlara göre yön değiştirmeyi ortaya koymakta, çözüm olarak da bilimsel araştırmaya dayalı, toplumun bütün kesimlerinin iştiraki ile belirlenen eğitim politikaları üreten ve yürürlüğe koyan, yürürlüğe koyduğu eğitim politikalarının sonucunu periyodik olarak kontrol edebilecek ve denetleyebilecek bir mekanizmanın işlettiği bir eğitim sisteminin kurulmasını önermektedir.

Eğitim-Bir-Sen'in Türkiye'nin ve eğitim sisteminin meselelerine bakışı millet eksenlidir. Eğitim-Bir-Sen, 25 yıllık tarihinde, eğitimin milletin reflekslerini gözetererek sağlıklı bir yapıda, milli bünyenin reddetmeyeceği biçimde adı gibi "milli" olması gerektiğini savunmuş, eğitime ilişkin gelişmeleri bu perspektiften yorumlamış, milli bir kuruluş olarak millet adına gelişmelere yön verme çabası içerisinde olmuştur.

## Milli Bünneyi Tahrip Etmeye Yönelik Bir Girişim: 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim

13-17 Mayıs 1996 tarihlerinde, Mesut Yılmaz başbakanlığındaki 53. ANAYOL Hükümet'in işbaşında olduğu dönemde gerçekleştirilen 15. Milli Eğitim Şûrası'nda Şûra Gündemi'nin ilk maddesini "İlköğretim ve Yönlendirme" oluşturmuştur. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Turhan Tayan, 15. Milli Eğitim Şûrası'ndaki açış konuşmasında, "15. Milli Eğitim Şûrası'nda, '2000'li Yıllarda Türk Millî Eğitim Sistemi' başlığı altında İlköğretim ve Yönlendirme, Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma, Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi, Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması ve Eğitim Sisteminin Finansmanı konuları, siz değerli katılımcıların çok önemli katkılarıyla ayrıntılı bir şekilde ele alınıp tartışılacak, sorunlarımıza çözüm yolları aranacaktır.

Bu Şûrada, önceki Şûralara göre en geniş katılım ortamını sağlayarak demokratik bir platformda geleceğimizi şekillendirecek olan en önemli meselemizi, millî eğitim sistemimizi masaya yatıracağız.

İlköğretimin ikinci kademesinden itibaren yönlendirmeye gidilmesi, en az 8 yıllık zorunlu eğitim ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmelerinin ve nitelikli ara insan gücü yaratılmasının ana hedefimiz olduğunu belirtmek istiyorum.

Bugünkü uygulamalarla ortaöğretim, yükseköğretim önüne sürekli öğrenci yığın bir öğretim basamağı görünümündedir Oysa, bu basamakta öğrencilere meslek ve beceri kazandırılması esas olmalıdır." diyerek 8 yıllık kesintisiz eğitime geçişin işaret fişeğini yakmıştır.

Gerçekleştirilen Şûra çalışmaları sonucunda, 8 yıllık kesintisiz eğitime yönelik olarak "Yakın

bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yıl sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır. Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çirak yapılmamalıdır. Uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.", "Küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin 8



yıllık zorunlu ilköğretimden yararlanabilmeleri için taşınmalı, YİBO ve pansiyonlu okul sistemlerinden yararlanılmalıdır.", "8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmeden önce ilköğretimin amaçları ve ders programları bütünlük ilkesine uygun olarak yeniden düzenlenmelidir." şeklinde kararlar almış, bu kararlar "Uygulama Kararları" olarak Bakanlık "İcra Planı"nda yer almıştır. 15. Milli Eğitim Şûrası "Uygulama Kararları" 16 Aralık 1996 tarih ve 2467 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. (8 yıllık zorunlu eğitime kesintisiz şekilde geçilmesini

öngören Şûra maddesi, Refahyol döneminde Tebliğler Dergisi'nde, "kesintisiz" ifadesi çıkarılarak yayınlanmıştır.)

### "İmam-Hatipliye Kıyım"

15. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan 8 yıllık kesintisi eğitim kararına Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı Mehmet Akif İnan tepki göstermiştir. Mehmet Akif İnan, 6 Haziran 1996 tarihinde yaptığı basın açıklamasında Şûra kararlarını "İmam-Hatipliye Kıyım" olarak değerlendirmiştir. İnan, açıklamasında "Bu Şûra'da ilköğretimin 5+3 gibi 2 ayrı diploma verilme suretiyle değil, tek diploma verilerek 8 yıla çıkarılması kararı, İmam-Hatip Liselerinin kaynağını köreltme yolunda atılmış bir adımdır. Bu Şûra kararının parlamentodan geçmeyeceğini çok iyi bilenler, şimdi başka bir düzenlemeyle, İmam-Hatip Liselerinin gövdesini biçmeye çalışıyorlar. 8 yıllık Temel Eğitim bahanesi ve Bakanlığın bu tür kararlarıyla İmam-Hatip Liselerini köreltmek girişimi eğer başa-

riya ulaşırsa, ulusuna, onun değer yargılarına bağlı kuşakların yetişmesinde önemli bir yeri olan bir kaynak kurutulmuş olacaktır. Yığınla çözüm bekleyen sorunu olan Milli Eğitimin, onları çözmeye çalışacağı yerde, halkımızın eğitime katkısının bir simgesi olan İmam-Hatip Lisesiyle uğraşmasını asla doğru bulmuyoruz. Hatadan dönmek erdemdir. Bakanlığın bu yanlışlığı gidermesini bekliyoruz" demiştir.

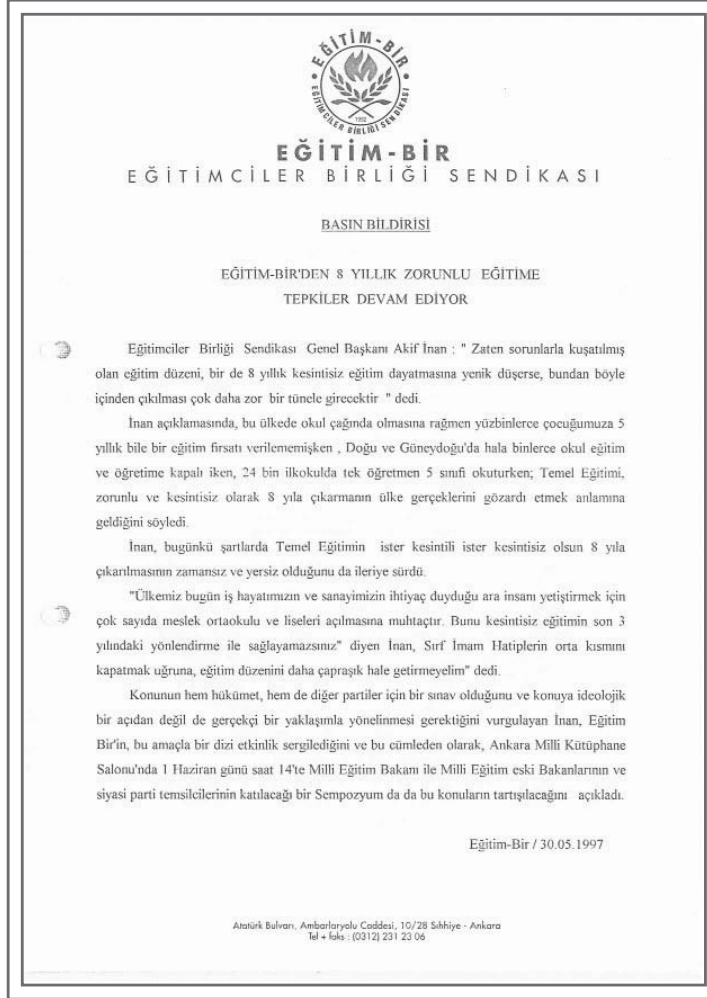
O günlerde gazetelere yansıyan başka bir açıklamada da alınan kararlarla amacın inançsız bir nesil yetiştirmek olduğunu söyleyen Mehmet Akif İnan İmam-Hatiplerin orta kısmının kaldırılmasını milletin asla kabul etmeyeceğini belirterek, "Böyle bir karar uygulanma zemini bulamayacaktır. Bugün İmam-Hatip liselerine büyük bir teveccüh varken ve milletin İmam-Hatip Lisesi talebi sağlanamazken, sen tutup İmam-Hatip liselerini kapatmaya kalkacaksın. Bu, milletin inançlarına ters düşmektir. İmam-Hatip liselerinin orta kısmının kapatılmasının

amacı ne olabilir? Milletin çocuğunun dinini öğrenmesinin kime ne zararı olabilir? Üstelik aynı zamanda dini öğretmiyor, sosyal bilimlerde de eğitim veriyor ve bunda da çok başarılı" demiştir.

İmam-Hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılmasının bir diğer amacının da 'inançsız nesil yetiştirmek' olduğunu kaydeden Mehmet Akif İnan, toplumun buna izin vermeyeceğini söylemiştir.

### Milli ve Gayri-Millî Unsurların Mücadelesi

**53. Hükümet'in ardından 28/06/1996 tarihinde kurulan ve Prof. Dr. Necmettin Erbakan'ın başbakanlığındaki 54. Hükümetin hükümet programında; "Zorunlu Eğitim 8 yıla çıkarılacak, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre çeşitli meslek alanlarında eğitim görebilmeleri için ilköğretimin 2. kademesinde yönlendirme sistemine işlerlik kazandırılacaktır" denilmiş, hükümet programına göre ilköğretim iki**



**kademeli olarak ele alınmış, yani 5+3'lük kesintili model benimsenmiştir.**

**10.08.1996 tarihinde bir basın açıklaması yapan Eğitim-Bir-Sen Genel Sekreteri Besim Tataroğlu, Milli Eğitim Bakanı Mehmet Sağlam'ın 8 yıllık eğitimin kesintili uygulanacağına ilişkin açıklamasına teşekkür etmiştir. Besim Tataroğlu, basın açıklamasında, "15. Milli Eğitim Şurası'nda, zorunlu eğitimin 8 yıl olarak tavsiye kararı alınması ve bu kararı zamanın Milli Eğitim Bakanı Turhan Tayan'ın uygulama programına alması ülkemizde birtakım sıkıntıların yaşanmasına neden olmuştur.**

**Refahiyol Koalisyonunun Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Mehmet Sağlam'ın konuyla ilgili yaptığı açıklama eğitim camiamızı sevindirmiştir.**

**Eğitim-Bir olarak; Bakan'ın 5+3 sisteminin devam edeceği yönündeki açıklamasını destekliyor, kendisine halkın sağduyusunun sesine kulak verdiği için teşekkür ediyoruz." demiştir.**

**8 Yıllık Kesintisiz Eğitim'in uygulanması hususunda Refahiyol Hükümeti'ni harekete geçirmek için Milli Güvenlik Kurulu ve militarizm harekete geçmiştir. 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu kararında 8 Yıllık Kesintisiz Eğitime ilişkin şu ifade yer almaktadır:**

**"3- Genç nesillerin körpe dimağlarının öncelikli cumhuriyet, Atatürk, vatan ve millet sevgisi, Türk milletini çağdaş uygarlık düzeyine çıkarma ülkü ve**

**amacı doğrultusunda bilinçlendirilmesi ve çeşitli mihrakların etkisinden korunması bakımından:**

**a- 8 yıllık kesintisiz eğitim, tüm yurttan uygulamaya konulmalı.**

**b- Temel eğitimi almış çocukların, ailelerinin isteğine bağlı olarak, devam edebileceği Kuran kurslarının Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğu ve kontrolünde faaliyet göstermeleri için gerekli idari ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır."**

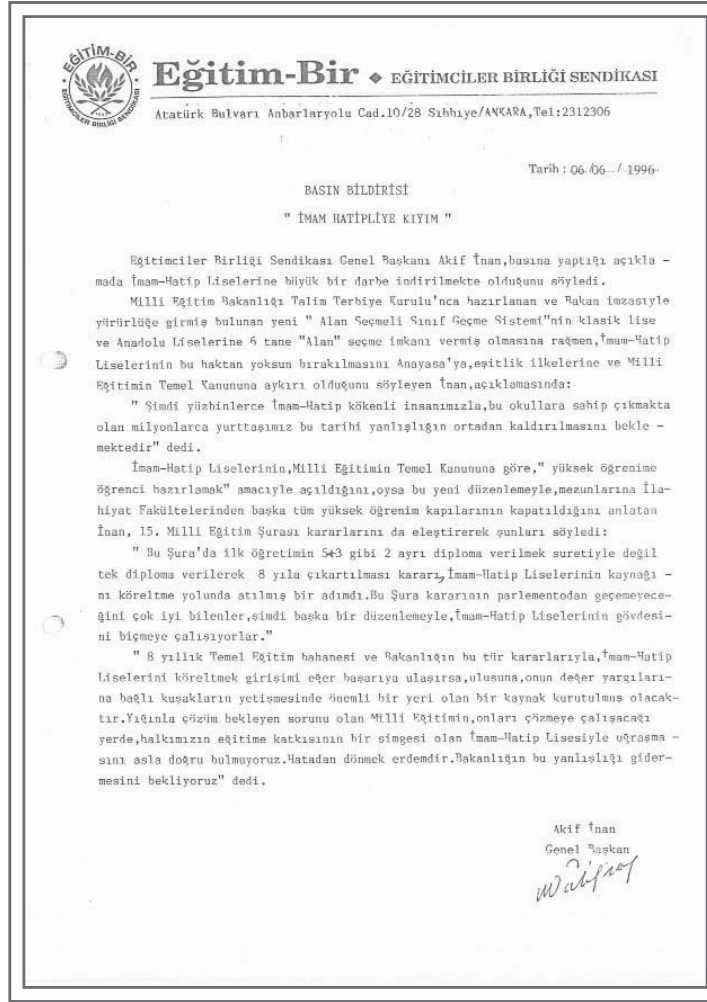
**Milli Güvenlik Kurulu'nun kararı ilk etkisini Hükümet ortağı DYP üzerinde göstermiştir. Bu etki o günlerin tamtamcı gazetelerinden birin olan Sabah gazetesinde şöyle yansıtılmaktadır:**

**"Başbakanvekili Tansu Çiller, Başbakan Necmettin Erbakan'ın yurda dönmesine 6 saat kala Milli Eğitim Bakanı Mehmet Sağlam ve bakanlık bürokratlarıyla yaptığı 1 saatlik değerlendirme toplantısından sonra "Eğitim Reformu"nu açıkladı.**

**Çiller, 8 yıllık kesintisiz temel eğitime önümüzdeki öğ-**

**retim yılında geçileceğini ve imam hatip okullarının orta bölümlerinin kapatılacağını bildirdi. Çiller, "Türkiye bunu ya yapacaktır, ya yapacaktır" diyerek 8 yıllık kesintisiz temel eğitime karşı çıkan ortağı Refah Partisi'ne rest çekti.**

**Çiller, 8 yıllık temel eğitim uygulamasıyla imam hatip okullarının orta bölümlerinin kapatılacağını açıklarken şunları söyledi:**



"Şimdi 8 yıllık kesintisiz eğitimi imam hatip okullarının orta kısımlarının kapanması şeklinde almamalsınız sadece. Bu yanlış olur. 8 yıllık eğitimin sonucu itibarıyla bu böyle olabilir ama imamlarımızın özellikle din adamlarımızın daha iyi yetiştirildiği daha uzun süre eğitim aldığı bir düzene, eğitime geçiyoruz."

### Zoraki "Zorunlu Eğitim"

**8 yıllık kesintisiz eğitimin 28 Şubat Kararları arasında yer alması ve Milli Güvenlik Kurulu Kararı olarak uygulamaya sokulmasının hükümete dayatılması karşısında Eğitim-Bir-Sen adına ilk tepkiyi Genel Sekreter Besim Tataroğlu göstermiştir. Besim Tataroğlu'nun**



### 12 Mart 1997 tarihinde yaptığı Zoraki "Zorunlu Eğitim" başlıklı basın açıklaması şöyledir:

"Bir ülkenin geleceği o ülkenin eğitim sistemine bağlıdır. Böylesine önemli bir konuda uysa da uymasa da yapalım mantığı ve deneme yanılma ile köklü bir çözüme ulaşmak imkânsızdır.

Eğitim politikaları belirlenirken göz önüne alınması gereken iki temel nokta vardır:

1- Halkın isteği ve beklentisi, bu mutlaka gözetilmesi gerekir. Demokrasinin gereği budur. Demokraside esas olan azınlığın çoğunluğa veya çoğunluğun azınlığa tahakkümü değil, hukukun gözetilmesidir, bu anlayışta dayatmanın asla yeri olmaz.

2- Ülke şartlarına göre uzun vadeli planlama. Ülke şartlarını zorlayarak realiteden çok uzak dayatmacı uygulamalar bir sonuç getirmez.

Avrupa Birliği ve EFTA ülkelerinde zorunlu eğitim ortalama 11 yıldır. Bu ülkelerin tamamında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim talebine cevap verebilecek yeterli alt yapı vardır.

Ülkemizde ise eğitimin diğer sorunları yanında alt yapı yetersizdir. Avrupa ülkelerinin çoğunun nüfusu kadar öğrenci sayısı vardır (12 milyon). Bu yoğun talep karşısında, derslik, laboratuvar, öğretmen sayısı çok yetersizdir. Ayrıca öğretmenlerin bölgesel ve kentsel dağılımında dengesizlikler vardır. 1995-96 öğretim yılı rakamlarına göre okullaşma oranı, okul öncesi %7,6 ilköğretim %89 genel lise %30 mesleki ve teknik lise %24'tür.

Eğitimciler Birliği Sendikası olarak zorunlu eğitimin süresinin 8 veya 10 yıl olmasından yanayız. Ancak bunun dünyadaki uygulamalar, alt yapı eksiklikleri ve halka rağmen zorla dayatılmasına karşıyız.

- Sekiz yıllık kesintisiz eğitim bilimsel ve pedagojik açıdan yanlıştır.

- İnsan haklarına ve öğrenim özgürlüğüne aykırıdır.

Sonuç olarak önerimiz şudur:

Eğitimin muhatabı olan insanlarımızın istekleri dikkate alınarak eğitim politikaları belirlenmelidir.

Temel eğitimin süresi uzatılmalı fakat 5+3 şeklinde olmalıdır.

Okul öncesi eğitime (kreş ve anaokulu) ağırlık verilmelidir."

### "Temel Eğitimde Yeniden Yapılanma ve 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim" Paneli

Eğitim-Bir-Sen, 8 yıllık kesintisiz eğitimle ilgili görüşlerini temellendirmek ve konuya kamuoyu ilgisini çekebilmek için alanın uzmanlarının katıldığı panel ve sempozyumlar düzenlemiştir.

Eğitim-Bir-Sen tarafından, "Temel Eğitimde Yeniden Yapılanma ve 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim" başlı-

ğıyla 13 Nisan 1997 tarihinde, İstanbul'da, Taksim Atatürk Kültür Merkezi'nde bir panel düzenlenmiştir. Yazar Ahmet Kabaklı'nın yönettiği panele, Kültür Bakanı İsmail Kahraman, Yeniden Doğuş Partisi Genel Başkanı Hasan Celal Güzel, Refah Partisi Erzurum Milletvekili TBMM Milli Eğitim Komisyonu Üyesi Doç. Dr. Ömer Özyılmaz, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Bekir Karlığa ve Psikiyatrist Doç. Dr. Sefa Saygılı konuşmacı olarak katılmışlardır.

Panelde görüşlerini açıklayan Kültür Bakanı İsmail Kahraman, devletin eğitim hizmetindeki konumuna vurgu yaparak şunları söylemiştir: *"Bugünün hukuk anlayışıyla devlet, milletine hizmet edendir. Devlet beyinlere pranga vurmuyacak, dayatmacı olmayacak. Aslında eğitim alanındaki bu tartışma; 'bu millet ateist mi olacak, Müslüman mı kalacak' noktasındadır. Unutulmamalıdır ki 1917-1989 yılları arasında inançsızlığın dipsiz bir kuyuya düşmek olduğu anlaşılmıştır. İnançsızlık iflas etmiştir. Milletimiz Müslüman kalacaktır"*

Milli Eğitim Eski Bakanı ve Yeniden Doğuş Partisi Genel Başkanı Hasan Celal Güzel, kesintisiz 8 yıllık eğitimin sırf İmam-Hatip liselerinin orta kısmını kapatmak amacı güttüğünü belirterek *"Türkiye'ye nükleer bomba atsalar 'İHL'leri kapatacağız' sözü kadar milletin huzurunu bozamazdı. Bizim milletimiz 8 yıl değil, daha fazla eğitime taraftar. Ama burada bir sahtekârlık var. Milli Eğitim yetkililerine sesleniyorum: Niye yalan söylüyorsunuz? Niyetinizi açıkça söyleyin. 21. yüzyılın eşliğinde okul kapatmak barbarlıktır, yamyamlıktır. Normal insanlar okul kapatmaz, okul açar"* diye konuşmuştur.

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Bekir Karlığa, İmam-Hatip liselerinin, akılla dini, bilimle imanı, vahiyle hayatı birleştiren, tüm İslam âleminin özlediği okullar olduğunu kaydederek, *"Bu kurumlar ne Batı'dan, ne Doğu'dan taklit edilmişlerdir. Tamamen özgün niteliklere sahip okullardır. Bu okulların açılmasında emeği geçenleri şükranla anıyoruz"* diye konuşmuştur.

Refah Partisi Erzurum Milletvekili, TBMM Milli Eğitim Komisyonu Üyesi Doç. Dr. Ömer Özyılmaz ise, *"Bir devlet milletin inancını, tarihini, dünya görüşünü esas kabul etmelidir. Her alandaki kalkınma*

*da bundan doğar. Avrupa ve Amerika ülkelerinde durum böyledir. Eğitim programları hazırlanırken hangi millet için hazırlanıyorsa o milletin değerleri incelenmelidir. Eğitimin başucuna bu konmalıdır. Eğitimin içeriği milletin değerlerine ters düşmemelidir. İşte bu eğitim milli eğitimidir. Türk eğitim sistemi, sırf bazı kurumlarımıza olan düşmanlık sebebiyle kaosa sürüklenmek isteniyor"* diye görüşlerini açıklamıştır.

Psikiyatrist Doç. Dr. Sefa Saygılı da 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının çocuğun ruhi gelişimine uygun olmadığını söylemiştir. Saygılı, ilkokul 1. sınıftaki öğrenci ile orta 3. sınıftaki öğrencinin aynı ortamda eğitim görmesinin sakıncalı olduğunu vurgulamıştır. Sefa Saygılı, İmam-hatip liselerine karşı saldırgan bir tutum içerisinde olanları "paranoyak şizofren" olarak nitelendirmiştir.

Paneli yöneten Yazar Ahmet Kabaklı da *"Bu milletin esas problemi, aile eğitimi ile okul eğitiminin birbiriyle uyumlamasıdır. Aile çocuğuna dinini, imanını, özgün kültürünü öğretir. Okul da bunların tam tersi, milletin değerlerine karşı çıkmayı öğrenir. Bundan dolayıdır ki bu milletin iki yakası bir araya gelmez"* demiştir.

### **"İkibinli Yıllarda Milli Eğitimimizde Yeniden Yapılanma Sempozyumu"**

Eğitim-Bir-Sen tarafından düzenlenen "İkibinli Yıllarda Milli Eğitimimizde Yeniden Yapılanma Sempozyumu" ise, 1 Haziran 1997 tarihinde Ankara'da, Milli Kütüphane Salonu'nda gerçekleştirilmiştir. Sempozyuma Milli Eğitim Bakanlığını temsilen Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı Kenan Kolukısa, Refah Partisi'ni temsilen İstanbul Milletvekili ve MYK Üyesi Bahri Zengin, Anavatan Partisi'ni temsilen Milli Eğitim eski Bakanı Vehbi Dinçerler, Doğruyol Partisi'ni temsilen Milli Eğitim eski Bakanı Köksal Toptan, Demokratik Sol Parti'yi temsilen Adana Milletvekili Tuncay Karaaytuğ, Cumhuriyet Halk Partisi'ni temsilen PM Üyesi Mustafa Gazalçı, Büyük Birlik Partisi'ni temsilen Genel Sekreter Ökkeş Şendiller ve Milli Eğitim eski Bakanı, Yeniden Doğuş Partisi Genel Başkanı Hasan Celal Güzel katılarak bildiri sunmuşlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey bürokratları ile çok sayıda okul müdürü ve eğitimcinin takip ettiği sempozyum yaklaşık 7 saat sürmüştür.

Sempozyumun açılış konuşmasını yapan Eğitim-Bir Genel Başkan Yardımcısı Kamil Aydoğan, Eğitim-Bir'in sendikacılık imajını yapıcı, akılcı ve seviyeli bir platforma taşıma amacıyla olduğunu belirterek düzenlenen sempozyumun da bu anlayışın bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Eğitim-Bir'in aydınların, eğitimcilerin sendikası olmanın gereği olarak sendikacılığa entelektüel bir boyut kazandırmak suretiyle her kesimi kucaklayan, partiler üstü bir sendika olduğunu bu nedenle de eğitimcilerin en büyük sendikası olduğunu vurgulayan Kamil Aydoğan konuşmasını şöyle sürdürmüştür:

*"Sendikamız macera sendikacılığı yapmadığı ve yapmayacağı için, çalışanlarımızın korkusuzca geldikleri bir ortam olmaktadır.*

*İki temel amacı var:*

*Birincisi eğitime emek veren herkesin, en az çağdaş, gelişmiş bir ülkede aynı işi yapanların sosyal seviyesine ulaşması için sorumlu sendikacılık anlayışıyla yapılması gereken her şeyi yapmak.*

*Bir başka amacı ise, çocuklarımızın bilgi çağının gerekleriyle donatılmış, çağdaş, uygar bireyler olarak yetişmesi için Milli Eğitim politikasının oluşması ve bunun iktidarlara göre değişmeyen bir eğitim politikası olması yönünde de her türlü teknik ve düşünsel katkıyı yapmak"*

Doç. Dr. Ramazan Kaplan'ın yönettiği sempozyumda katılımcılar, partilerinin eğitim problemlerine yaklaşımlarını ortaya koyarken, kişisel görüşlerini de izleyenlere aktarma fırsatı bulmuşlardır.

Günümüzde eğitimin en önemli probleminin muhteva ve içerik yoksunluğu olduğunu belirten Refah Partisi İstanbul Milletvekili Bahri Zengin, Türkiye'de devletin ideolojik olarak eğitimi tekelinde bulundurmak istediğini belirtmiş ve "Devlet eğitimden elini çekmeli, yani eğitim sivilleşmeli" önerisiyle konuşmasını tamamlamıştır.

Eğitimin hedefinin açık olarak belirlenemediğini, devletin dayatmacı olamayacağını ifade eden Anavatan Partisi MKYK Üyesi ve Milli Eğitim eski

Bakanı Vehbi Dinçerler, İHL olayının değişik alternatifler etrafında çözümlenebileceğini belirterek vatandaşların taleplerinin ortada bırakılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Parti olarak 8 yıllık kesintisiz eğitimi desteklediklerini belirten Demokratik Sol Parti Adana Milletvekili Tuncay Karaytuğ, bütçeden eğitime ayrılan payın reel olarak azalmasının eğitimdeki problemlerin çözümünü zorlaştırdığını kaydetmiştir.

Herkesin kendi istediği modele göre eğitim almasının zorluğuna dikkat çeken Köksal Toptan, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına geçmekle çağdaş eğitime geçildiğinin iddia edilemeyeceğini ifade etmiştir. Köksal Toptan, "Hangi ülkede eğitim 8 yıl? Mesleğe yönelme başka şey, nasıl insan yetiştireceğimiz karar vermek başka şey" sorusu ve saptamasına da konuşmasının içeriğinde yer vermiştir.

Devletin eğitim faaliyetlerinden tamamen çekilmesinin eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldıracığını savunan Eğitim-Der Başkanı Mustafa Gazalıcı, "8 yıllık kesintisiz eğitim, program bütünlüğü içinde sağlanmalıdır" önerisini seslendirmiştir.

Büyük Birlik Partisi Genel Sekreteri Ökkeş Şendiller, 8 yıllık kesintisiz temel eğitim tartışmalarının zamansız ve kasıtlı olarak ortaya atıldığını kaydederek olayın arkasında Anadolu insanının okumasını engelleme maksadı olduğunu ifade etmiştir.

Eğitimin özelleşmesi gerektiğini vurgulayan Milli Eğitim eski Bakanı, Yeniden Doğuş Partisi Genel Başkanı Hasan Celal Güzel, örnek alınabilecek hiçbir ülkede kesintisiz 8 yıllık eğitim olmadığı tespitiyle birlikte, "Ben bunu Tanzanya Sendromu olarak niteliyorum. Çünkü, bu tür eğitim ancak orada vardır" ifadelerini kullanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı Kenan Kolukısa ise, ortaöğretimde kaliteyi sağlamak için 1997 rakamlarıyla 600 trilyona ihtiyaç olduğunu söylemiştir.

### **"Zorunlu Eğitim Tartışmaları Eğitimcilere Sorulmamıştır"**

Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı Mehmet Akif İnan, 28 Nisan 1997 tarihinde bir basın toplantısı



düzenleyerek, zorunlu eğitim tartışmalarında asıl sözün eğitimcilerde olması gerektiğini söylemiştir. Mehmet Akif İnan, söz konusu basın toplantısında Eğitim-Bir-Sen'in 8 yıllık kesintisiz eğitim konusundaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

"5 yıllık zorunlu eğitimin 8 yıla çıkartılması konusunda, sayısı 550 bine varan eğitimcimizin fikri sorulmamıştır. Konuya temel oluşturduğu ileri sürülen Milli Eğitim Şura Kararları eğitimcilerimizin ortak görüşlerini yansıtamaz. Çünkü Şûralar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın güdümünde ve onun istediği kararları çıkarmak için oluşturulmuş yapay bir topluluktur. Bu Şûralarda ülkemizin eğitimine emek vermiş, eserler yazmış, ün sahibi uzman kimseleri, düşünce ve sanat dünyamızın önde gelen kişileri yeterince yer almamıştır.

Ayrıca MGK da bu konunun uzmanı ve muhatabı değildir.

Kaldı ki, ne Şûra ve ne de MGK kararları hukuksal olarak bağlayıcı değil, tavsiye hükmündedir. Bu konuda görüşlerine öncelikle uyulması gereken kesim eğitimcilerdir. Eğitime hizmet veren sivil kuruluşlar olan dernek, vakıf ve sendikalar.

Biz Eğitim-Bir olarak, temel eğitimin 8 yıl olmasının çözüm bekleyen bir sorun olduğu görüşünde değiliz.

Bu ülkede öğrenim çağında olduğu halde okula gidemeyen 600 bin çocuğumuz var. Bu ülkede terör nedeniyle 3 bin civarında okul kapalı. Bu ülkenin köy okullarında 5 sınıf aynı çatı altında, tek öğretmen tarafından okutuluyor. Bu ülkede 80-90 kişilik sınıflarda ders yapılıyor. Bunlar sorundur: Öncelikle bunları çözün. Kendisine 5 yıllık temel eğitimi bile doğru dürüst veremediğimiz yüzbinlerce memleket evladı varken, altyapısını hazırlamadan, bu süreyi 8 yıla çıkarmak akıl kârı mıdır?

Eğitim düzenimiz çarpıktır. Bu düzen içinde gençlerimizi heder ediyoruz. Müfredatımız çağdıdır. Çağdaş bilim ve teknolojiden mahrumuz. Yüzbinlerce gencimiz üniversite okuma hakkından mahrum. Lise mezunlarını özel dershanelere muhtaç duruma düşürmüştür. Binlerce lise birincisi gencimiz bile üniversitelere giremiyor. Bölgeler hatta okullar arasında bile eğitim-öğretim eşitliği yoktur.

Temel eğitimi 8 yıla çıkarmak yerine 5 yıllık temel eğitimden sonra gencimizi bir meslek sahibi kılacak okullar açılmalı. İş hayatımızın sanayinin ihtiyacı olan ara eleman yetiştiren okulların sayısını arttırmak lazım. Sırf İmam-Hatip okullarının önünü kapatmak uğruna, daha büyük bir yanlışla düşülmeli. Ülkemizin gerçekleri göz ardı edilmemeli. Yıllar sonra pişman olacağımız kararlar almayalım. Bu çarpık eğitim yapımızı daha da çarpıtmayalım"

**30 Mayıs 1997 tarihinde 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim hususunda Eğitim-Bir-Sen'in görüşlerini basınla paylaşan Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı Mehmet Akif İnan, 8 yıllık kesintisiz eğitimi bir dayatma olarak nitelendirmektedir. Mehmet Akif İnan, "Zaten sorunlarla kuşatılmış olan eğitim düzeni, bir de 8 yıllık kesintisiz eğitim dayatmasına yenik düşerse, bundan böyle, içinden çıkılması çok daha zor bir tünele girecektir" demektedir.**

**İnan, açıklamasında, bu ülkede okul çağında olmasına rağmen yüzbinlerce çocuğumuza 5 yıllık bile bir eğitim fırsatı verilmemişken, Doğu ve Güneydoğu'da hala binlerce okul eğitim ve öğretime kapalı iken, 24 bin ilkokulda tek öğretmen 5 sınıflı okuturken; temel eğitimi zorunlu ve kesintisiz olarak 8 yıla çıkarmanın ülke gerçeklerini göz ardı etmek anlamına geldiğini söylemiştir. İnan, bugünkü şartlarda temel eğitimin ister kesintili ister kesintisiz olsun 8 yıla çıkarmanın zamansız ve yersiz olduğunu ileri sürmüştür.**

"Ülkemiz bugün iş hayatımızın ve sanayimizin ihtiyaç duyduğu ara insanı yetiştirmek için çok sayıda meslek ortaokulu ve liseleri açılmasına muhtaçtır. Bunu kesintisiz eğitimin son üç yılındaki yönlendirme ile sağlayamazsınız" diyen Mehmet Akif İnan, "Sırf İmam-hatiplerin orta kısmını kapatmak uğruna, eğitim düzenini daha çapraşık hale getirmeyelim" demiştir.

**Konunun hem hükümet hem de diğer partiler için bir sınav olduğunu ve konuya ideolojik bir açıdan değil de gerçekçi bir yaklaşımla yönelmesi gerektiğini vurgulamıştır.**

### 8 Yıllık Kesintisiz Eğitime Karşı Eylem Planı

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi 8 yıllık kesintisiz eğitim tartışmalarının zirveye çıktığı 1997 yılı bahar aylarında Eğitim-Bir-Sen şube ve temsilciliklerine bir tamim göndererek bu konuda il ve ilçelerde yürütülecek çalışmalarını da organize etmiştir.

Söz konusu tamimde, Eğitim-Bir-Sen'in kesintisiz 8 yıllık temel eğitime karşı olduğu, temel eğitimin 5+3 şeklinde düzenlenmesini istediği, öğrencilere 5. yıldan sonra meslek eğitimi veren okulların sayısının artırılması gerektiği belirtilerek kesintisiz 8 yıllık eğitim önerisinin özünde İmam-Hatip liselerinin kaynağını kurutma niyetinin bulunduğu ifade edilmiştir. 8 yıllık kesintisiz eğitim dayatmasına tüm yurtseverlerin karşı çıkmasının şart olduğunun belirtildiği tamimde, Eğitim-Bir-Sen teşkilatlarının bütün siyasi parti teşkilatlarını bu konuda ikna etmek için seferber olmaları istenmiştir. Meslek kuruluşlarının, odaların, vakıf, dernek ve sendikaların ziyaret edilerek bu hususta siyasi partileri etkilemeleri yönünde talepte bulunulmasının da istendiği tamimde ayrıca başta Cumhurbaşkanı olmak üzere Milli Güvenlik Kurulu'na, Başbakan'a, Başbakan Yardımcısına, Milli Savunma Bakanı'na milletvekillerine telgraflar, fakslar çekilmesi, telefon açılması istenmiştir.

17 Ağustos 1997 tarihinde zorunlu eğitimi kesintisiz 8 yıla çıkararak yasa tasarısı, TBMM'de 242 ret oyuna karşılık 277 kabul oyuyla kanunlaşmıştır. Böylece ilköğretime yeni başlayan bir çocuğun başka her hangi bir eğitim kurumuna gitmesi kanunen yasaklanmış, İmam-hatip liseleriyle birlikte diğer bütün meslek okullarının orta kısımları kapatılmıştır. 8 yıllık eğitimin kesintisiz biçimde bütün yurt sathında uygulanması zorunluluk haline getirilmiştir.

Eğitim-Bir-Sen'in Kanun'un çıkarılması sürecinde türlü imkânlarla ortaya koyduğu mahzurlar bir bir ortaya çıkmış ve 8 yıllık kesintisiz eğitim 28 Şubat Süreci'nin ağır havasında zorla tatbik edilen ancak bünyeyi tahrip eden bir ameliye olarak tarihteki yerini almıştır.

### 16. Milli Eğitim Şûrası'nda Eğitim-Bir-Sen'in 4+4+4 Teklifi

13-17 Kasım 1999 tarihlerinde gerçekleştirilen "Mesleki Ve Teknik Eğitimin, Orta Öğretim Sistemi Bütünlüğü İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması" konulu 16. Milli Eğitim Şûrası'nda Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu, 16. Milli Eğitim Şûrası'nın amacını "1997 yılında çıkarılan yasa ile, zorunlu eğitim, beş yıldan, kesintisiz sekiz yıla çıkarılarak yeni bir reform başlatılmıştır. Aynı yasayla eş anlamlı olarak, eğitimde çağı yakalama 2000 projesinin uygulamaya konulması hayata geçirilmiştir. Bu projeye öngörülen hedeflerden biri de, ortaöğretim sisteminin mesleki ve teknik ağırlıklı olarak yapılmasıdır. Bu amaçla, düzenlediğimiz 16. Milli Eğitim Şûrası hazırlıkları, 1998 yılı Ağustos ayında başlamıştır." sözleriyle açıklamıştır.

16. Milli Eğitim Şûrası'nda bir konuşma yapan Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı Mehmet Akif İnan, 8 yıllık kesintisiz eğitime ilişkin değerlendirmelerde bulunmuş ve eğitimin kesintili olarak 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılmasını önermiştir.

Mehmet Akif İnan, Şûra konuşmasında konuya ilişkin şunları söylemiştir:

"8 yıllık temel eğitimin yeniden değerlendirilmesini, yeniden düzenlenmesini düşünmekten de kaçınmamalıyız. 8 yıllık temel eğitimin 4+4 biçiminde düşünülerek, 1. bölümün son sınıfında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesine yönelik dersler ve etkinlikler koymayı, 2. bölüm olan 5, 6, 7 ve 8. sınıfların ise, tam bir meslek eğitimi veren okul olarak düzenlenmesi, Eğitimciler Birliği Sendikasının savunduğu bir öneridir. Böyle bir düzenlemeyle, 8 yıldan fazla okuma olanağı bulamayan gençlerimizin az çok almış oldukları mesleki formasyonla bir iş bulma şansları da olabilir.

**Sendikamızın görüşü temel eğitimin kısa zamanda 12 yıla çıkartılması yönündedir. Bu görüşümüze göre 4+4+4 olan temel eğitimin son 4 yılı ise, öğrencileri bir meslekte kalifiye elaman olarak eğiten süre olmalıdır.**

Ortaöğretim çağındaki gençlerimizden %75'inin meslek liselerine yöneltilmesini öneriyoruz. Bu konuda çok geç kaldığımızı göz önünde bulunduracak olursak, bu oranın gerekli olduğu görülür."

# BİR KÜÇÜK OĞLANCIK VARMIŞ

1 Bir küçücük oğlancık bir gün  
Okula başlamış,  
Pek mi pek akıllıymış.  
Okulu da pek büyükmüş.  
Ama akıllı çocuk sınıfa dışarıdan  
Kestirme bir yol bulmuş.  
Buna çok sevinmiş  
Artık okul ona kocaman  
Görünmüyormuş.

2 Bir zaman sonra bir sabah,  
Öğretmen demiş ki:  
"Bugün resim yapacağız."  
"Ne güzel." demiş çocuk.  
Resim yapmasını çok severmiş.  
Her türlüünü de yaparmış:  
Aslanlar, kaplanlar, tavuklar,  
İnekler, trenler, gemiler.  
Mum boyalarını çıkarmış  
Ve çizmeye başlamış.  
Ama öğretmen "Durun" demiş.  
"Henüz başlamayın!"  
Ve herkes hazır olana kadar  
beklemiş.

3 "Şimdi" demiş öğretmen,  
"Çiçek çizmesini öğreneceğiz."  
"İyi" demiş çocuk.  
Çiçek çizmeyi çok severmiş.  
Ve pek güzellerini yapmaya  
başlamış,  
Pembe, mavi, portakal mum  
boyalarıyla.  
Ama öğretmen "Durun" demiş.  
"Size nasıl yapılacağını  
göstereceğim."  
Yeşil saplı kırmızı bir çiçek çizmiş.  
"İşte" demiş öğretmen.  
"Şimdi başlayabilirsiniz."

4 Küçük çocuk bir öğretmenin  
resmine bakmış,  
Bir de kendininkine.  
Kendininkini daha bir sevmiş,  
Ama bunu söyleyememiş.  
Kağıdını çevirip  
Öğretmenininki gibi  
Yeşil saplı kırmızı bir çiçek çizmiş.

5 Bir başka gün  
Küçük çocuk dışarıdan  
Sınıfa açılan kapıyı  
Becerdiğinde bir başına açmayı  
Şöyle demiş öğretmen:  
"Bugün çamurdan bir şey  
yapacağız."  
"Ne iyi" demiş çocuk.  
Çamurla oynamayı çok severmiş.  
Her şeyi yapabilirmiş onunla:  
Yılanlar, kardan adamlar, filler,  
Fareler, arabalar, kamyonlar.  
Başlamış çamuru  
Yoğurup sıkıştırmaya.

6 Ama öğretmen demiş:  
"Durun! Daha başlamayın!"  
Ve beklemiş hazır olmasını  
herkesin.

7 "Şimdi" demiş öğretmen.  
"Bir çanak yapacağız."  
"Güzel" demiş çocuk  
Çanak yapmasını çok severmiş.  
Ve başlamış yapmaya  
Boy boy, şekil şekil çanakları.  
Ama öğretmen "Durun!" demiş:  
"Size nasıl yapılacağını  
göstereceğim."  
Ve de göstermiş herkese  
Bir büyük çanağın nasıl  
yapılacağını.  
"İşte" demiş öğretmen  
"Artık başlayabilirsiniz."  
Küçük çocuk bir öğretmenin  
çanağına bakmış.  
Bir de kendininkine.  
Kendininkini daha bir sevmiş  
Ama bunu söyleyememiş.  
Topağını yuvarlayıp yeniden  
Yapmış öğretmeninki gibi  
Derin bir çanak.

8 Ve çok geçmeden  
Küçük çocuk öğrenmiş  
Beklemeyi, izlemeyi,  
Ve herşeyi öğretmen gibi  
yapmayı.  
Ve çok geçmeden  
Başlamış kendiliğinden hiçbir şey  
Yapmamaya  
Ama birdenbire  
Küçük çocuk ve ailesi  
Taşınmışlar başka bir eve  
Başka bir şehirde,  
Ve çocuk gitmiş başka bir okula.  
Bu okul daha da büyükmüş  
Öbüründen.

9 Kestirme yolu da yokmuş  
dışarıdan  
Büyük basamakları çıkmak  
Ve uzun koridorlardan geçmek  
Gerekirmiş sınıfa kadar.

10 Ve daha ilk gün  
Demiş ki öğretmen:

11 "Şimdi resim yapacağız."  
"Güzel" demiş çocuk.  
Ve beklemiş öğretmenin  
Ne yapacağını söylemesini  
Ancak öğretmen bir şey  
söylemeden  
Başlamış dolaşmaya.

12 Küçük çocuğa gelince durmuş.  
Sormuş: "Resim yapmak istemiyor  
musun?"  
"İstiyorum." demiş çocuk.  
"Ne yapacağız?"  
"Ne istersen." demiş öğretmen  
"İstediğim renk mi?" demiş çocuk.  
"İstediğin renk." demiş öğretmen.  
"Herkes aynı resmî yaparsa  
Ve aynı renkleri kullanırsa  
Kimin neyi yaptığını ve  
Neyin ne olduğunu nasıl anlarım  
ben?"  
"Bilmem." demiş çocuk.

Ve başlamış çizmeye.  
Yeşil saplı kırmızı bir çiçeği...

Helen Buckley  
(Çeviri: Jale Onur)

Kaynak: <http://www.dersteknik.com/2011/11/bir-kucuk-oglancik-varmis.html> Erişim tarihi: 27.08.2017



**EĞİTİM**  
TEMALİ  
**4. KISA**  
**FİLM**  
YARIŞMASI  
[www.ebsyarisma.org](http://www.ebsyarisma.org)



**SON BAŞVURU TARİHİ**  
**14 OCAK 2018**

[www.ebskisafilm.org](http://www.ebskisafilm.org)

[ebskisafilm](https://twitter.com/ebskisafilm)

[ebskisafilm](https://facebook.com/ebskisafilm)



**1'İNCİYE**  
**15.000 ₺**

**2'NCİYE**  
**10.000 ₺**

**3'ÜNCÜYE**  
**7.000 ₺**

**M. Akif İNAN**  
**ÖZEL ÖDÜLÜ**  
**5.000 ₺**

**Erol BATTAL**  
**TEŞVİK ÖDÜLÜ**  
**3.000 ₺**



**Eğitimden bir kare**  
**FOTOĞRAF**  
**YARIŞMASI**

**ÖDÜLLER**

**1'İNCİYE**  
**5.000 ₺**

**2'NCİYE**  
**3.000 ₺**

**3'ÜNCÜYE**  
**2.000 ₺**

**M.AKİF İNAN ÖZEL ÖDÜLÜ**  
**1.500 ₺**



[www.ebsyarisma.org](http://www.ebsyarisma.org)

[egitimden1kare](https://twitter.com/egitimden1kare)

[egitimden1kare](https://facebook.com/egitimden1kare)

