

Cumhuriyet'in 100. yılında dünya ölçeğinde Türk çocuklarının okuma becerileri: PISA ve üzerinde düşünmemiz gerekenler

The reading skills of Turkish children in the world scale in the 100th anniversary of the Republic: PISA and what we should think about

Gönderim Tarihi / Received: 28.08.2023

Kabul Tarihi / Accepted: 10.10.2023

Doi: [10.31795/baunsobed.1351412](https://doi.org/10.31795/baunsobed.1351412)

Ergin ERGİNER**1

Aysun ERGİNER²

ÖZ: Giderek küçülen ve daha fazla yakınlaştıran dünyada, iletişim ağları giderek büyümektedir. Geçmişte birbirlerine uzak olmalarından dolayı iletişimleri imkânsız kabul edilen ülkelerin, günümüzde yoğun ve kesintisiz ilişkiler kurduklarına şahit olmaktayız. Bu ilişkiler, geniş ve kapsamlı veri alışverişini sağlarken, ülkeler özellikle kalkınma göstergesi olarak eğitimlerini değerlendirmek ihtiyacı duymaktadırlar. Eğitimde uluslararasılaşma dediğimiz bu ilişki türü, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmalarını sağlayan, standart test niteliği taşıyan dünya ölçekli sınavları meydana getirmiştir. OECD, PISA ve PIRLS gibi testlerle, ülkelerarası okuduğunu anlama, matematiksel muhakeme ve bilimsel düşünebilme gibi becerileri ölçmeye başlamıştır. Ölçüm sonuçları ise, uluslararası karşılaştırmaları ortaya koymuştur. Çalışmada, PISA'nın okuma becerileri ölçümlerinin ne ifade ettiği, ne ifade etmesi gerektiği ve bu sınavın dünya çapındaki eleştirisi yapılmaktadır. Sayısal verilerden çok, sınavla ilgili felsefi sorgulama ve eleştiri, sınavın olumlu ve olumsuz yönleri tartışmaya açılmış, Cumhuriyet'in 100. yılında, Türkiye'nin PISA'ya dahil olmakla, ne kazanabileceği, neye dikkat etmesi gerektiği, eğitimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmayla, aynı zamanda geleceğin dünyasının eğitimi nereye taşıdığına ilişkin olarak, bir farkındalık yaratılmaya da çalışılmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Türkiye PISA okuma becerileri açısından OECD ülkeleri arasında oldukça arka sıralarda yer almaktadır. Sınav uygulanırken, üst sıralarda yer alabilme kaygısı ve yarış yerine, daha niteliksel kaygıların önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Önemli olan Türk çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu durumu sağlayacak olan öğretmenlerin nitelikli olarak eğitilmeleridir.

Anahtar Kelimeler: PISA, Okuma becerileri, Türkiye, Cumhuriyet'in 100. yılı, Uluslararası değerlendirmeler

ABSTRACT: In an increasingly smaller and closer world, communication networks are growing. We are witnessing those countries, whose communication was considered impossible in the past due to their distance from each other, have established intense and uninterrupted relations today. While these relations provide a wide and comprehensive exchange of data, countries need to evaluate their education, especially as an indicator of development. This type of relationship, which we call internationalization in education, has led to the creation of world-scale exams, which are standardized tests that enable countries to compare their education systems. With tests such as PISA and PIRLS, the OECD started to measure skills such as reading comprehension, mathematical reasoning, and scientific thinking across countries. The results of the measurements revealed international comparisons. In this study, what PISA's measures of reading skills mean, what they should mean, and the worldwide criticism of this test are analyzed. Rather than numerical data, the philosophical questioning and criticism of the exam, the pros and cons of the exam are discussed, and it is tried to evaluate from an educational point of view what Türkiye can gain and what it should pay attention to by participating in PISA in the centenary year of the Republic. The study also tries to raise awareness about where the world of the future carries education. According to the results of the study, Türkiye ranks very low among OECD countries in terms of PISA reading skills. It has been revealed that more qualitative concerns are important in the implementation of the exam instead of the anxiety and race to be ranked at the top. What is important is to improve the reading comprehension skills of Turkish children and to train qualified teachers who will ensure this situation.

Keywords: PISA, Reading skills, Türkiye, The 100th anniversary of the Republic, International reviews

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, erginerginer@nevsehir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7590-4755>

² Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, aysunerginer@nevsehir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0029-4032>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The development journey of education in the Republic of Türkiye since its establishment has often been criticized nowadays. However, when evaluated in the context of the country's great struggle for independence against imperial powers, the conditions of the time –a population experiencing deprivation and poverty, medical schools unable to graduate students due to their participation in the struggle for liberation, educated young individuals who became martyrs for their homeland, fatherless children, a country struggling to transform its human capital, which couldn't be utilized due to lack of energy production, into productivity– the level reached requires more careful scrutiny. Republic achievements have consistently propelled the country towards modern progress, and the policies implemented have generally been assessed through qualitative data rather than just fundamental and quantitative indicators.

Atatürk's Türkiye, born from the ashes of the Ottoman Empire, pursued a path towards contemporary civilization with a goal of reaching modernity, devoid of dogmas and drawing strength from science. It persisted through many challenges, including the upheaval of World War II. Despite all difficulties, the Republic managed to make it to the present day under the light of scientific thinking. While continuing on this trajectory and keeping pace with global developments, Türkiye appears to have taken a highly competitive stance due to the winds of neoliberal policies worldwide. The issue of improving the quality of education has transformed into a political position that needs to be interpreted within a series of quantitative values.

Specifically, the challenge of testing, comparing, and evaluating education indicators within competitive structures that Türkiye has joined through international agreements is one of the fundamental issues the Republic of Türkiye faces in the new millennium. While the necessity of addressing this challenge is debatable, this paper particularly examines the issue of "Türkiye's performance in PISA reading skills on a global scale" as one of these indicators, and provides a critical analysis of the problem in the first half of the 21st century, marking the completion of the Republic's 100th year. The aim is to create a comparative discussion focused on criticism rather than simply comparing quantitative data from PISA.

Neoliberal policies and comparative educational science

Since the beginning of the 21st century, the emergence of innovations in economic activities in developed countries has become a significant necessity. The importance of competition, especially under the dominance of liberal economies, has steadily increased from a strategic perspective as a reflection of globalization. Efforts to achieve high rankings in competitiveness indices by taking specific criteria into account have been rapidly influencing public policies (Zengin & Sağır, 2019: 867-889).

Ironically, despite the indication of this need in comparative studies related to educational systems for years (Aytaç, 1985; Ültanır, 2000), it cannot be said that the field of comparative education science has been sufficiently utilized or its methods effectively applied. With globalization, there is easy access to educational studies related to countries' educational systems. Therefore, making assessments about education or educational systems requires meticulous adjustments. When it comes to international comparisons, the situation becomes even more complex.

International exams for reading skills

One of the consequences of education becoming international in nature is the emergence of international exams that assess competencies and skills related to education. Although making judgments about a country's education system solely based on success in international exams can be challenging, when the data from international exams is complemented with other assessments, it can provide insights about the country's education system.

PISA, which can be considered as one of the exams that serve to determine the performance of global education policies, is conducted with the participation of both OECD member and non-member countries. PISA aims to determine the extent to which students have acquired the essential knowledge and skills needed in a knowledge society, including their ability to use knowledge, apply acquired

knowledge to real-life situations, and adapt to new situations they encounter in their lives (İşeri, 2019: 393). Another international exam, PIRLS, assesses students' reading skills and examines the teaching methods employed by teachers to impart reading skills to students.

According to Perry (2008), PISA is a particularly useful international data set for measuring equity and developing theories about the impact of policies and practices on education inequality between countries. These indicators indeed provide significant data about countries' education systems. However, the question of whether "a country's high ranking in international exam indicators truly provides real data about the quality of its education" is a subject of debate worldwide. For instance, Straková (2011) suggests that many of the criticisms of the PISA study stem not from the technical and scientific strength of the exams but from the ignorance of those who determine educational policies. In this sense, the technical and scientific prowess of the exams remains outside the focus of criticism.

PISA reading skills and Türkiye

Since the beginning of the new millennium, the meaning attributed to international exams has been changing. According to OECD (2021), in the 20th century, literacy was about presenting and processing pre-coded information, often carefully selected for school students; in the 21st century, it's about constructing and verifying knowledge. OECD (2019) emphasizes that the current era requires not only reading written sources but also electronic ones. This places a greater responsibility on individuals to be literate than ever before. Regardless of the subject or type of international exams, reading comprehension skills have a direct impact on these exams.

In terms of reading skills, Türkiye scored 466 points in the 2018 PISA, surpassing the performance of PISA 2015. However, Türkiye still fell behind both the OECD average reading score and the performance of PISA 2012. The percentage of students in Türkiye who cannot comprehend what they read remains above 37%, and the proportion of students lacking basic reading skills is approximately 26%, which corresponds to a significant portion of the population (TEDMEM, 2019).

Discussion

It is undeniable that the generation often referred to as the digital age population should not be excluded from the evaluation of their reading skills. Therefore, when assessing countries' performance in reading education, it may be necessary for education and teacher training systems to integrate technology and for PISA to use different measurement tools for reading culture, reading comprehension, and achievement in various cultures (McClung & Pearson, 2019).

Although the possibility of an AI-driven future where a new Frankenstein emerges that reads and thinks for children and young people is frightening, given that they are now described as a digital age population that doesn't even use their index fingers, it still comes to mind. The moment when artificial intelligence achieves the highest reading skill score in PISA exams is a matter of time.

By the time the Republic reaches its 100th year, it should move away from static structures, break free from the complex of not being able to achieve scores in global exams, and shift its focus towards qualitative rather than quantitative goals. The aim should be to nurture individuals as universal citizens who think freely, critically, creatively, and productively, based on their interests and talents. When this is achieved, success or failure in international exams will become less significant. By then, the Republic of Türkiye will have already achieved the level of contemporary civilization. Education, inherently, is not about competition and comparison. If we consider this, perhaps we can better grasp the concept of pedagogical thoughtfulness as defined by Van Manen (2016).

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu günden bu yana eğitimle ilgi gelişim serüveni, günümüzde çoğunlukla eleştirilmesine rağmen, emperyalist güçlere karşı verdiği büyük bağımsızlık mücadelesi, dönemin koşulları –yoksunluk ve yoksulluk yaşayan bir halk (Şahbaz, 2016: 196), neredeyse bütün öğrencileri kurtuluş mücadelesinde olduğu için mezun veremeyen tıp mektepleri (Kılıç, 2015), vatani için şehit düşen eğitimli pırıl pırıl gençler (Reca, 2010), babasız kalan çocuklar (Keser, 2020)– ile değerlendirilirse, ulaşılan düzeyin aslında daha dikkatli eleştirilmesini gerektirir. Cumhuriyet kazanımları ülkeyi daima modern bir ilerlemeye sürüklemiş, özellikle başlangıçta eğitimle ilgili uygulanan politikalar, köklü, temelden ve nicel göstergelerden ziyade, genellikle niteliksel verilerle ele alınmışlardır. Fakat devam eden süreçte, “Türkiye'nin mali kaynakları, her zaman artan nüfusun dayattığı eğitimdeki nicel gelişimi finansa etmeye yetmediği için, nicelik uğruna nitelikten ödün verilir (Öztürk, 2010)” hale gelmiştir.

Kurtuluş Savaşı sonunda Osmanlı'nın küllerinden doğan Türkiye Cumhuriyeti, çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma hedefiyle, dogmalardan uzak ve bilimden güç alarak uzun yıllar yoluna devam etmiş, arada II. Dünya Savaşı da dâhil ülkede büyük badireler atlatılmış ve Atatürk'ün uyguladığı eğitim politikası ile bugünlere gelinmiştir (Ergün, 1990; Akyüz, 1998; Altıntaş, 1998; Hesapçioğlu, 2009; Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012; Polat, 2014; Ergin, 2019; Çelebi ve Kazancı, 2021). Bu zorluklar içinde, Cumhuriyet her şeye rağmen bilimsel düşünmenin ışığında bugünlere erişebilmiştir. Günümüzde aynı rotada ve dünyadaki gelişmelere eşlikçi bir biçimde ilerlemesini sürdürmektedir, fakat dünyadaki neoliberal politikalar rüzgârı sayesinde, oldukça rekabetçi bir pozisyona yelken açmış görünümündedir ve eğitimin niteliğini artırma sorunu niceliksel değerler silsilesi içinde yorumlanan ekonomik ve politik bir pozisyona evrilmiştir.

Güner, Çelebi, Taşçı Kaya ve Korumaz (2014), eğitimin tüm dünyada neoliberal politikaların kıskacında olduğunu, eğitimde eşitsizliklerin derinleştiğini, uluslararası sınavların raporlarında eğitim eşitsizliğinin giderilmesine dönük öneriler bulunmasına rağmen ülkelerin eğitim reformlarındaki özelleştirme hareketleri ve öğretmen kalitesi sorununun problemi daha da büyüttüğünü düşünmektedirler. Neoliberal eğitim politikalarının hem nedeni hem de kaçınılmaz bir sonucu olarak küresel düzeyde standartlaştırılmış sınavların yapılması ve ülkelerin eğitim sistemleri üzerinden rekabete zorlanmalarını gündeme getirmiştir.

Çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma hedefi için başat rollerden birini üstelenen eğitim sektörü de, ülkenin kalkınma yolculuğunda, rekabet etmek durumunda olduğu pek çok değişkenle –eğitim kurumlarının fiziksel yetersizlikleri ya da nitelikli insangücü yetiştirebilecek nitelikte yenilenememeleri, eğitimsel işgücünün bireysel ilgi ve yetenekler doğrultusunda istihdama yansıtılmaması, dolayısıyla işgücünün üretimsel yetersizliği, eğiten işgücünün seçilme, yetiştirilme ve istihdama dahil edilme noktasında nitelikli güce ulaştırılmaması, kaliteli işgücünü çekme yerine beyin göçü oluşması vb.–boğuşmak durumundadır. Kendine has yanlarıyla uluslararası anlaşmalarla dahil olduğu rekabetçi yapılar içinde eğitim göstergelerini test etme, diğer ülkelerle karşılaştırma ve değerlendirme, Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni yüzyılda yüzleştiği temel eğitim sorunlardan biridir. Bu sorunla yüzleşme zorunluluğunun gerekliliği tartışmalı olmakla birlikte, aşağıda özellikle bu göstergelerden biri olan “dünya ölçeğinde PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) okuma becerilerinde Türkiye” incelenmekte ve Cumhuriyet'in 100. yılını tamamladığı 21. yüzyılın ilk yarısında, sorunun eleştirisi masaya yatırılmaktadır. Amaç PISA'nın nicel verilerinin karşılaştırmasından öte, eleştiri odaklı mukayese edici bir tartışma oluşturmaktır.

Neoliberal politikalar ve karşılaştırmalı eğitim bilimi açısından karşılığı

Zengin ve Sağır (2019)'a göre, “dünya ülkelerinde, küreselleşmenin ve neoliberal politikaların da etkisiyle meydana gelen yenileşme zorunluluğu ve uluslararası gelişmişlik göstergelerindeki karşılıklı yarış, yarışlarda en üst sıralarda yer alma çabası, uygulanan kamusal pratikleri de etkilemiştir”. Ülkeler arasındaki kalkınmışlık ve gelişmişlik göstergeleri yarışı, uluslararası rekabeti ve aynı zamanda karşılıklı işbirliğini de beraberinde getirmiştir.

Eğitim sistemleri açık sistem olmaları nedeniyle, sürekli gelişmeye ve değişmeye gereksinim duymaktadırlar. Dünyadaki hızlı değişimle birlikte eğitimin uluslararası bir boyut kazanması, ülkelerin eğitimde ulusallıklarını korumanın yanında, uluslararasılaşmaya yönelik de hedefler belirlemelerini gerektirmektedir. Dünya ülkelerinde, özellikle de kalkınmış demokratik ve uygar ülkelerde sosyal dinamikleri bilmeden, kalkınmışlık göstergelerini izlemeden, eğitim sistemi üzerinde reform girişimlerinde bulunmak, eğitimde başarıyı yakalamak adına yeter koşul olamamaktadır. Türkoğlu (2012), son yıllarda haberleşme ve iletişim araçlarının çok hızlı bir değişme ve gelişme göstermesinin dünyanın küçüldüğü algısını yarattığını, yaşanan sorunlara uluslararası bir özellik kazandırdığını ifade etmektedir. Dünyanın bu kadar hızlı gelişmesi, bireyin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik koşulları da değiştirmiştir. Bu dönüşümle birlikte eğitimin birey ve toplum üzerindeki etkisi, ulusal boyuttan, uluslararası boyuta yönelmiştir.

Dünya tarihinde varlığını sürdürebilmiş ülkeler, yeni bir eğitim modeli denemek ya da eğitimde reforma gitmek istediklerinde başka ülkelerde nasıl bir yol izlendiğini merak etmişlerdir. Karşılaştırmalı eğitim bilimi disiplini (Aytaç, 1985; Ergün, 1985; Ültanır, 2000; Erginer, 2012; Balcı, 2007), kullandığı yöntemler ile eğitim sistemlerine bu noktada ışık olmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim bilimi, organik olarak bağlı olduğu eğitim programları ve öğretim disiplini, eğitimin tarihi, sosyal ve felsefi temelleri disiplini ve eğitim politikası disiplini gibi çalışma alanlarından da destek alarak, ülkelerin yetiştirmek istediği insan tipi için belirledikleri eğitim amaçları ve temel dayanakları, ülke yönetiminde izlenen yönetsel yaklaşımın eğitim sistemine yansımalarıyla okul sistemi ve eğitim sisteminin yönetim yapısının oluşumu, yönetsel süreçlerin işleyişi, eğitimde reform hareketleri, zorunlu eğitim süreleri, okul türleri, öğretim ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmen yetiştirme vb. konular üzerinde uğraş veren bir çalışma disiplindir.

İronik bir şekilde, eğitim sistemleri ile ilgili yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda, yıllar öncesinden bu bilime olan ihtiyaca işaret edilmesine rağmen (Aytaç, 1985; Ültanır, 2000), karşılaştırmalı eğitim bilimi disiplininden yeterince yararlanıldığı ve disiplinin araştırma yöntemlerinin yeterince kullanıldığı söylenemez. Küreselleşmenin etkisiyle, sadece bilgiye daha kolay ve hızlı ulaşmanın olanaklı olması açısından, dünya ülkelerin eğitimleri ilgili çalışmalara kolay ulaşım imkânı vardır. Bu yönüyle ele aldığımızda da eğitim ya da eğitim sistemleri ile ilgili değerlendirmeler yapmak son derece ince ayar kurguları gerektirmektedir.

Okuma becerileri açısından uluslararası sınavlar

Eğitimin uluslararası özellikler kazanmasının sonuçlarından biri de, eğitimle ilgili yeterlik ve becerileri ölçen uluslararası sınavlardır. Her ne kadar sadece uluslararası sınavlardaki başarıya bakarak bir ülkenin eğitim sistemi için yorum yapmak güç olsa da, uluslararası sınavlarda elde edilen veriler başka değerlendirmelerle desteklendiğinde, incelenen ülkenin eğitim sistemi hakkında fikir verebilmektedir. MEB (2019), eğitimde uygulanan uluslararası izleme ve değerlendirme çalışmalarının, hem Türkiye'deki eğitimde gelinen durumu görmeye, hem de diğer ülkelerle karşılaştırma yapabilmeye olanak sağladığını ifade etmektedir.

Uluslararası düzeyde, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üç yıllık periyotlarda gerçekleştirilen ve Türkiye'de 2000 yılından beri uygulanmakta olan PISA, 15 yaş olgunluğundaki öğrencilerin okuryazarlık türleri (matematik, fen ve okuma) açısından beceri kazanımlarını inceleyen ve ülkelerarası göstergelerle sıralama yapan bir araştırmadır. Ayrıca PISA ile öğrencilerin öğrenme ürünleri ile öğrenmeye güdülenmeleri, okudukları okulların ve ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel verileri de değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Türkiye bu araştırmalara düzenli olarak katılım göstermiş, dünya ülkeleri ve OECD ülkeleri arasındaki karşılaştırmalarda (MEB, 2019), 30.- 40. sıralarda yer bulabilmiştir.

PISA değerlendirmeleri, göstergeleri itibariyle dünyadaki eğitimin nitelik ölçütlerini etkilemekle birlikte, öğrencilerin öğrenme becerileri profilini betimlemekte, eğitimin kalitesi hakkında demografik, sosyal, kültürel ve eğitimsel ilişki dereceleri sunmakta, öğrencilerin portfolyolarına ek olarak aynı zamanda okul başarı sıralamalarını da içermektedir (Anıl, 2009; Anagün, 2011; MEB, 2013; OECD,

2013; MEB, 2017; İşeri, 2019). PISA, araştırmalarıyla, dünyadaki eğitimin niteliği, ülkelerin dünyada eğitimdeki yerlerini saptamaları için de bazı veriler sunmaktadır.

Okuma ile ilgili yeterlik ve becerileri ölçen uluslararası sınavlardan bir diğeri PIRLS ise, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA) gerçekleştirdiği Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi'dir. Bu proje ile ilkökul çocuklarının okuma yetileri, öğretmenlerin kullandıkları okuma becerisini geliştirici yöntemler ailelerinin okuma becerisi kazandırmadaki rolleri ölçülmektedir. 2001 Türkiye'sinin PIRLS başarısı ise, 35 ülke arasında 28. sırada yer almak olmuştur. Bu başarı dünya ortalamasının 51 puan altındadır (Duman, 2016).

Perry (2008)'e göre, eğitimde eşitlik, öğrencilerin akademik sonuçlarının grup farklılıklarına göre şekillenme derecesiyle ölçülebilir. Daha adil ulusal eğitim sistemlerinde, cinsiyet, etnik köken, ırk, göçmen statüsü veya sosyal sınıfın öğrencilerin akademik sonuçları üzerindeki etkisi çok azdır. Karşılaştırmalı araştırmalar, eğitim politikalarının, yapılarının ve uygulamalarının öğrencilerin akademik sonuçlarındaki grup farklılıklarına nasıl aracılık ettiğini ya da bu farklılıkları nasıl şiddetlendirdiğini aydınlatır. PISA, eşitliği ölçmek ve politika ve uygulamaların eğitim eşitsizliği üzerindeki etkisi hakkında kuram geliştirmek için özellikle yararlı bir ülkeler arası veri setidir.

Nitelikli eğitimin önündeki tüm çıkmazlara karşın, “gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri de gelişmiştir, başka bir deyişle, eğitim sistemleri gelişmiş ülkeler gelişmiş ülkelerdir” yargısı hala geçerliliğini korumaktadır. Bu yarıdan hareketle, gelişmiş ülkelerin uluslararası sınavlarda ulaştığı eğitim göstergelerinden yararlanmak ve gelişmek için ne yaptıklarına bakmak, problemin esasına odaklanabilmek için önemlidir. Bu göstergelerin ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili önemli veriler sunduğu kabul edilebilir, fakat gerçekten, “bir ülkenin uluslararası sınav göstergelerinde iyi bir noktada bulunması, eğitiminin kalitesini değerlendirmek için reel veriler sunar mı?”, bu soru, bütün dünyada tartışma konusu olmaktadır. Güner, Çelebi, Taşçı Kaya ve Korumaz (2014)'a göre, neo-liberal eğitim politikalarının hem nedeni hem de kaçınılmaz bir sonucu olarak küresel düzeyde standartlaştırılmış sınavların yapılması ülkelerin eğitim sistemleri üzerinden rekabete zorlanmalarını gündeme getirmiştir.

Örneğin uluslararası testlerin bir ülkenin eğitiminin kalitesini değerlendirmek için kullanılıp kullanılmayacağını tartışan Straková (2011)'ya göre, PISA sonuçlarına katılımcı ülkelerin eğitim politikalarını belirleyenler tarafından büyük önem verilmekte ve araştırmanın eğitim hedeflerinin belirlenmesi ve eğitim politikalarının yönlendirilmesi üzerinde ciddi etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle, sonuçlara hak ettiklerinden daha fazla önem verilmemesi ve bunlardan hatalı sonuçlar çıkarılmaması için araştırmanın arka planına ve sınırlamalarına tekrar tekrar dikkat çekmek gerekir. PISA araştırmasında eleştirilen pek çok eksikliğin aslında araştırmayı tasarlayanlar ve düzenleyenlerden değil, eğitim politikalarını belirleyenlerin cehaletinden kaynaklandığına işaret edilmektedir. Yani sınavların teknik ve bilimsel gücü eleştiri odağı dışında bırakılmakta, sınav uygulamaları ise politik bulunmakta ve politik kararlarla yapılan uygulamaların güvenilir sonuçlar vermeyeceği düşünülmektedir.

PISA'da okuma becerilerinden ne anlamalıyız?

OECD (2021) okuma becerilerine yüklenen anlamları, oldukça ilginç bir şekilde açıklamaktadır:

Küreselleşme ve dijitalleşme, insanları, şehirleri, ülkeleri ve kıtaları bireysel ve ortaklaşa potansiyelimizi büyük ölçüde artıracak şekilde birbirine bağladı. Ancak aynı güçler aynı zamanda dünyayı daha değişken, daha karmaşık, daha belirsiz ve daha muğlak hale de getirdi. Dünyada eğitim artık sadece öğrencilere bir şeyler öğretmek değil, aynı zamanda onların güvenilir bir pusula ile belirsizlikte yön bulmalarını sağlayacak araçlar geliştirmelerine yardımcı olmak anlamına geliyor. 20. yüzyılda okuryazarlık, önceden kodlanmış ve okul öğrencileri için genellikle dikkatle seçilmiş bilgilerin ortaya konması ve işlenmesiyle ilgiliydi, 21. yüzyılda ise bilginin yapılandırılması ve doğrulanması söz konusudur. Geçmişte öğretmenler öğrencilere ansiklopedideki bilgilere bakmalarını ve bu bilgilerin doğru olduğuna güvenmelerini söyleyebilirlerdi. Bugünlerde Google onlara milyonlarca yanıt sunuyor ve kimse onlara neyin doğru, neyin yanlış olduğunu, neyin

doğru olup olmadığını söylemiyor. Bilgi teknolojisi bilgiyi aramamıza ve erişmemize ne kadar izin verirse, derin bir anlayış ve belirsizlikte gezinme, bakış açılarını zenginleştirme ve içerikten anlam çıkarma kapasitesini geliştirmek o kadar önemli oluyor. PISA 2018 sonuçları, öğrencilerin bilginin içeriği veya kaynağıyla ilgili örtülü ipuçlarını anlamalarını gerektiren okuma yazma görevleriyle karşı karşıya kaldıklarında, OECD ülkelerinde 15 yaşındaki öğrencilerin ortalama yalnızca % 9'unun yeterince okuma yapabildiklerini gösteriyor. Gerçekleri görüşlerden başarılı bir şekilde ayırt edebilmek için tanımlanan yeterlilik düzeyi bu. Doğru, bu rakam 2000'deki % 7'den fazlaydı ancak bu arada okuryazarlık becerilerine olan talep temelden değişti.

Yeni milenyumda, yani yeni bir yüzyılda yaşamaya başlamakla birlikte, OECD geleneksel metinlerdeki okuma yetkinliğinin yanı sıra dijital okuma yetkinliğinin de önemine sürekli olarak atıf yapmaya başlamıştır. OECD (2019)'ye göre, internet arama motorları, okuyucuya, bulmaya çalıştıkları soruların cevaplarını çok parametrelili olarak sunmakta, fakat bu cevapların doğruluğunu sınımayı okuyucuya bırakmaktadır. Bu nedenle, çağımızda okuyucuya, bu kaotik öğrenme ortamında okuduğunu doğru şekilde anlamaya ilişkin daha büyük bir sorumluluk verilmektedir. Okuduğunu anlama süreçlerine dönük olarak yapılan eleştiriler, yirminci yüzyılın sonlarına doğru başlamış ve geleneksel eğitim istemlerindeki davranışçı -ürün, sonuç ve başarı odaklı- yaklaşımların yerini bilişselci -süreç, ilerleme ve gelişim odaklı- yaklaşımlara bıraktığı görülmüştür.

Bozkurt (2016), okuma becerilerinin bireylerin karşılaştıkları problemlerle baş edip çözüm bulabilmeleri, yeni ve farklı durumlara uyum sağlayabilmeleri, bilgiye erişimden çok bilgiyi kullanma yöntemleriyle ilgilenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu düşünceyi benzer şekilde destekleyen pek çok görüş de (Coşkun, 2013; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011), yetiştirilecek yeni neslin bilgiyi yaşamına mal eden bireylerden oluşması gerektiğini salık vermektedir.

Aşıcı, Baysal, Şahenk Erkan, Apak Tezcan ve Aydemir (2019) çalışmalarında, okuma becerilerini geniş anlamdaki okuryazarlığın bir parçası olarak incelemişler, okuma becerileriyle asıl vurgulanmak istenilenin "okuma okuryazarlığı" olduğunu belirtmişlerdir. Buradan anlaşılması gereken, geleneksel anadili becerilerine dönük ve anadilindeki edebi metinleri okuma yetisi değil, her türlü metin türünü (bilgisayar metinleri, sayısal metinler, soyut ikonik metinler, akademik metinler, senaryo metinleri, eğlence metinleri, ticari metinler vb.) okuyabilme becerisi olmalıdır. Okuyucunun metin türü ve çeşitliliğine egemen olması okuduğunu anlama sürecini hızlandırmaktadır. Geleneksel metinlerde dahi metin çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Spiro, Feltovich, Jacobsen ve Coulson (2012), özellikle sanal âlemdeki bilginin kaotik ve düzensiz yapısı ve dolayısıyla okuma metninin dinamik özellikler taşıması ile ilgili olarak ortaya çıkan öğrenme sorunlarının çaresini, okuyucuya daha fazla bilişsel esnekliğe sahip öğrenme süreçlerinde öğretim verme zorunluluğu olarak görmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi Türkçe dersiyle bağlantılı gibi düşünülse de, ara disiplin becerisi olarak düşünülmekte ve okuduğunu anlamayan öğrenciler, Türkçe dersi dışındaki derslerde de başarılı olamamaktadırlar. Günümüzde okuduğunu anlama becerisinden beklenenler de değişmiştir. Geleneksel anlayışta okuduğunu anlamada son aşama sembollerini anlamlı hale getirmeyken, artık ilk aşamada bu beceri gelmekte; problemi tanımlama, problemin çözümüne yönelik çıkarsamalarda bulunma gibi bilişsel becerileri gerektirmektedir (Benzer, 2019). Uluslararası sınavlarda, konusu ve türü ne olursa olsun, okuduğunu anlama becerilerinin bu sınavlar üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır.

PISA okuma becerileri ve Türkiye

Türk milli eğitim sisteminin, eğitim politikaları açısından, uluslararası platformlardaki okuma becerileri göstergeleri, bir özeleştirici olarak, milli verilerde de (MEB, 2019) masaya yatırılmakta ve günün ihtiyacını karşılayacak okuma becerilerinin artık geçmişten çok farklı olduğu ve değişmesi gerektiği kabul edilmektedir. Bu kabul OECD (2019) verileri ile eşleştirildiğinde de, yapılan özeleştirinin milli eğitim politikalarının evrensel eğitim politikalarını hesaba kattığını göstermektedir.

Türkiye okuma becerileri alanında 2018 PISA'da 466 puan alarak PISA 2015 performansının üzerine çıkmış olsa da, hem OECD okuma puan ortalamasının hem de 2012 PISA performansının gerisinde

kalmıştır. Yine Türkiye’de okuduğu anlamayan öğrenci sayısı % 37’nin altına düşmemekte, okuma becerileri alanında temel becerilerden yoksun olan öğrenci oranının yaklaşık % 26 gibi ciddi bir nüfusa karşılık geldiği ifade edilmektedir. Bu istatistiki verilerin en çarpıcı sonucu ise, öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıtamama, derinlikli düşünememe ve yorumlayamama gibi bir soruna işaret etmesidir (TEDMEM, 2019). Diğer bir sorun ise, bu sınavlarda, öğretmenlere büyük roller biçilmesine karşı, onların eğitimi ile ilgili yaşanan yoksunluktur. Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan (2014), PISA’da başarı sağlamak için öğretmenlere yol gösterici dokümanların hazırlanması gerektiğini düşünmektedirler.

Türk çocuklarının okuma becerilerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmalarda (Erginer, 2000), özellikle okuduğunu anlamada temel sorunun, çocukların okudukları metinde geçen sözcüklerin metindeki anlamını bilmemelerinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Türk çocuklarının okuduğunu anlama başarıları ile okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları arasında bir ilişkiye rastlanmakta (Taşdelen Teker, Boztunç Öztürk ve Eroğlu, 2014; Ergen ve Batmaz, 2019), okuduğunu anlama becerilerinin genel olarak akademik başarı üzerinde etkili olduğu (Yıldız, 2013) anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama becerileri ile diğer derslerdeki başarı arasında yine somut olumlu ilişkiler bulunmaktadır (Yılmaz, 2011; Göktaş ve Gürbütürk, 2012). PISA açısından ise Türk çocuklarının okuma becerilerinin üst düzey düşünme becerileri ile yordanmadığı ve üst düzey düşünme becerilerinin düşük olduğu (Demirel ve Yağmur, 2017; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019) görülmektedir. Bu beceriler ile sosyo kültürel ve ekonomik değişkenler arasında anne ve baba eğitim düzeyleri ile evde sahip olunan eğitim fırsatları hariç bir sebep sonuç ilişkisi bulunmamaktadır (Erdoğan ve Acar Güvendir, 2019).

PISA ile çocuklarının okuma başarılarını değerlendirmek isteyen ülkelerin bunu neden kullanmak istedikleri, PISA’ya yönelik farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bu konuda ilgili alanyazına bakıldığında çok açık bilgilere ulaşılamamaktadır. Tek ölçütün OECD’ye üye olmak ya da PISA döngülerine partner ülke olmak ve ekonomi olduğu düşünülürse, PISA verilerinin sağlıklı bir değerlendirmeye tabi tutulmasının zor olacağı hemen anlaşılacaktır. Bununla birlikte, birçok ülke bu sınavda özellikle neden başarısız ya da neden başarılı olduğunu anlamaya çalışmaktadır. Bu nedenlerin, öğretim programlarının kalitesi ve öğretmen yeterlikleri ile ilişkilendirilmesi dikkat çekicidir.

Güner, Çelebi, Taşçı Kaya ve Korumaz (2014), PISA gibi uluslararası sınavlarla dünya genelinde eğitimde standartlaşmaya gidilerek ortak eğitim politikaları ve eğitim pazarının oluşturulmaya çalışılmasının neoliberal politikaların bir sonucu olduğunu, ekonomiye hizmet edebilecek insangücünü yetiştirebilmek için eğitimde reform hareketlerine girişildiğini, bu sürecin eğitimde özelleştirmeyi teşvik ettiğini ve öğretmen niteliği gibi farklılıklar nedeniyle var olan eşitsizliklerin daha da gün yüzüne çıktığını, eğitim pazarında pay kapabilmek için eğitimin rekabete dönüştüğünü ve yarışçı bir eğitim anlayışının oluştuğunu ifade etmektedirler. Türkiye’de de, betimlenen bu problemin yaşanmakta olduğu aşikârdır.

Tartışma

Merry (2013), uluslararası ölçekte çeşitli ülkelerin okuma eğitimine dönük yoksunluklarını değerlendirirken, okullar ve kaynakları üzerinden yorumlara yer vermekte ve özellikle, okulların kullandıkları öğretim programlarının modası geçmiş olduğuna ve güncel olmadığına, sınıflara ayrılan kaynakların eşit dağıtılmadığına, eksik öğretim özellikleriyle donanık öğretmenlere, öğrenmeye ayrılan zamanın kalitesine vurgu getirmektedir. Çocukların okuduğunu anlamayı öğrenme oranlarının derecelerindeki düşüklüğünün temel sebebi ise, ailelerin gelir düşüklüğüdür. Çocukların baş etmek durumunda kaldıkları öğrenme eşitsizliği, düşük gelirli ailelere sahip olmakla ilişkilendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde dikkat çeken başka bir değişken ise günümüzde “Finlandiya fenomeni” olarak da adlandırılan, Finlandiya’nın neden başarılı olduğuna dair açıklamalardır. Compton, Faust, Woodard, ve Ellis’in (2011) çalışmaları olan bir video, tüm dünyada ilgiyle izlenmiş, Finlandiya başarısının tesadüfi olmadığı ve bu başarıda çocukların test başarılarının değil, öğretmenlerin aktif olma ve öğretebilme başarıları ile kullandıkları etkili yöntemlerin başarısının öne çıktığı görülmüştür. Eraslan (2009) da Finlandiya’nın PISA başarısını öğretmen eğitimin nitelikli oluşuna bağlamaktadır. Geçmişin bataklıklar ülkesi, şimdinin “beyaz zambaklar ülkesinin (Petrov, 2021)” bu başarısının arkasında öğretmen yetiştirme sistemindeki niteliklilik olduğu düşünülmektedir.

Pearson ve arkadaşlarının yaptıkları bir meta analiz çalışmasında, okumayı etkileyen karmaşık faktörlerin teknolojiyle de ilişkili olduğu ve çocukların, dolayısıyla onların öğretmenlerinin ve ailelerinin teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamasının bu başarıyı etkileyebileceği üzerinde durulmuştur (Pearson, Ferdig, Blomeyer, ve Moran, 2005). PISA okuma becerilerine ilişkin verilerin, dijital bir çağda eğitim gören nüfusun okuma yeterlikleri üzerinde de etkili olacağı aşikârdır. Leu, Coiro, Castek, Hartman, Henry ve Reinking (2008) bu düşünceyi desteklemektedirler.

Dijital çağ nüfusu olarak da adlandırılabilir yeni neslin, okuma özellikleri açısından değerlendirme dışında kalması kuşkusuz düşünülemezdir. Bu nedenle, ülkelerin okuma eğitimi performansları değerlendirilirken, eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin teknoloji ile entegrasyonu hakkında bilgi sahibi olmak, bu değerleri daha sağlıklı yorumlamanın bir gerekçesi olabilir. Rasinski, Rupley, Pagie ve Nichols (2016), okumadaki gelişimin önündeki en önemli engellerden birini, okumada kullanılan metin türlerinin çeşitli olmaması olarak görmektedirler. Bu durumda, köklü bir edebiyat geçmişi ve okuma kültürü olmayan toplumların ve bu kültürü eğitim programlarına yansıtamayan ülkelerin PISA ve benzeri değerlendirme platformlarında ses getiremeyecekleri de açıktır.

PISA testlerinin kültürel ve dilsel açıdan yapılan uluslararası karşılaştırmalarında, araştırmacılardan kaynaklı hatalar da bu testlerin değerlendirmeleriyle ilgili güveni düşürmektedir. Örneğin Grisay, De Jong, Gebhardt, Berezner ve Halleux-Monseur (2007: 254), test maddelerinin ulusal versiyonlarındaki madde zorluklarının kümeleme analizlerinde Türkçe'yi Arapça diliyle eşleştirmişlerdir. PISA ve hakkında yapılan değerlendirmelerle ilgili olarak literatüre aktarılan verilerin, bu alanda çalışan araştırmacılar ve öğretmenlerce daha eleştirel bir gözle ve titizlikle kullanılması gerekmektedir.

PISA'ya yapılan önemli eleştirilerden biri de (Sjøberg, 2007), 72 farklı ülkede uygulanan sınavların çeviri farklılıklarından dolayı aslında soruların aynı şeyi ölçmeyeceğidir. McQueen ve Mendelovits (2003) de PISA gibi uluslararası testlerde değerlendirme materyalinin kültürel ve dilsel eşdeğerlik özelliklerinin, psikometrik açıdan hem tek tek ülkeler hem de bir bütün olarak katılımcı gruplar için anlamlı olması gerektiğini düşünmekte, çalışmalarını okuma okuryazarlığı değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde çok dilli düşüncelerin etkisini açıklamaya, dolayısıyla madde yanlışlığı sorununu çözmeye çalışmaya ve bu testlerin uluslararası bağlamda geçerliliğini en üst düzeye çıkarmaya odaklanmaktadır. Grisay, De Jong, Gebhardt, Berezner ve Halleux-Monseur (2007)'in çalışmaları da benzer amaçlar içermektedir. Bracey (2009) ise PISA fen ve matematik testlerinde sorulan soruların metinlerinin uzun ve fazlasıyla söylemsel olmaları nedeniyle okuma becerilerini de ölçtüğünü düşünmektedir. Okuma becerisinin her tip test maddesini yordaması test teorileri açısından zaman zaman normal kabul edilse bile (Baykul, 2015), bu tip uluslararası testlerde karşılaştırma yapmanın güvenilirliğini azaltmaktadır. Göktentürk (2021), Türkiye'deki ölçme sistemlerinin PISA'yı kapsayıcılığı ve sınavın ölçülen amaca hizmet edip etmediğine dair muhtemel soru işaretleri bulunduğunu düşünmektedir. Göktentürk (2021)'e göre, Türkiye'de yapılan PISA araştırmaları tüm PISA veri havuzunu kapsamamakta, PISA'nın verileri üzerinden farklı değişkenleri incelemek veya PISA verilerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek gibi amaçlar taşımaktadırlar.

PISA sonuçlarını kullanarak Finlandiya, İtalya, Almanya, Hollanda, Fransa ve İngiltere'de, uygulama esnasında birden fazla dili öğrenme aracı olarak kullanan çocukların, okuduğunu anlamalarını ölçmenin zorluğu araştırılmış ve öğrencilerin öğrendikleri dillerde imla kuralları konusundaki eksikliklerinin, yazılanı derinlemesine anlamaları konusunda sıkıntı oluşturduğu görülmüştür. PISA'nın bu noktada değişik kültürlerde okuma kültürü, okuduğunu anlama yetisi ve başarısı üzerine farklı ölçme araçları kullanması gerekeceği düşünülebilir (McClung ve Pearson, 2019).

PISA ile ilgili yapılan değerlendirmelerde, okuma eğitimi değerleri açısından en çok dikkat çeken konulardan biri de Finlandiya'nın nasıl bu derece başarılı olduğudur. Finlandiya'nın kendisinin bile

şaşırdığı bu durum, ülke içinde öz değerlendirmeler yapılmasına neden olmuştur. Sulkunen (2007), vatandaşı olduğu Finlandiya’da yaptığı araştırmasında, otantik metin türlerinin okuduğunu anlamayı etkileyeceği düşüncesiyle, 2000 sınavında kullanılan metinlerin özellikleri itibariyle ortalama düzeyde metinler olduğu ve fazla derinlik içermedikleri, bununla birlikte testte kullanılan metin türlerinin test geçerliği üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Buradan rahatlıkla Finlandiya verilerinin eleştiriye açık olabileceği değerlendirilmesi yapılabilmektedir. Okumayı ve okuma eğitimini etkileyen çeşitlilik ve farklılık gösteren tüm etmenlerin, PISA testleriyle ilgili çalışmalar yapılırken değerlendirilmesi gereken değişkenler olduğu düşünülmektedir. Bu değişkenlerin, kültürlere göre ortaya çıkan farklılıklar nedeniyle, PISA testlerinin sonuçlarına ilişkin eğitimle ilgili genellemeler yapılırken daha özenle incelenmesi gerekmektedir.

Sjøberg (2015), ilk PISA testi yapılmadan önce, yetkililer tarafından, aslında “ulusların okul sistemlerinin kalitesinin ölçüldüğü” vurgusunun yapıldığına işaret etmektedir. OECD’nin açıklamalarına bakıldığında bu çok net görülmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ölçümü raporunda (OECD, 1999), “Genç yetişkinler geleceğin zorluklarıyla başa çıkmaya ne kadar hazırlar? Fikirlerini etkili bir şekilde analiz edebiliyor, akıl yürütebiliyor ve akademik olarak ilerleyebiliyorlar mı? Yaşamları boyunca, öğrenmeye devam etme kapasiteleri var mı? şeklinde sorgulamalar yapılmakta, ebeveynlerin, öğrencilerin, halkın ve eğitim sistemlerini yönetenlerin bunları bilmeleri gerekir” denilmektedir.

Bununla birlikte, günümüzde PISA verileri üzerinden yapılan uluslararası karşılaştırmaların daha siyasi ve popülerlik içerdiği düşünülmekte, politik dürtülerle şekillendiği görülmektedir. Sjøberg (2015), “Janus face” etkisi olarak adlandırılan bu durumun, aslında bir “ikiyüzlülüğü” ifade ettiğini belirtmektedir ve bu tür kıyaslamalı test sonuçlarının, bir yandan az gelişmiş ülkelerin kalkınmalarına dönük farkındalıklar sağlarken, diğer yandan gelişmiş ülkelerin az gelişmiş ülkelere yönelik müdahalelerine kapı aralayacağını da hesaba katmak gerektiğine inanmaktadır ve bu kıyaslamaları iyi niyetli bulmamaktadır.

PISA, özünde siyasi bir düşünme ve eğitim araştırmaları yapan örgütler açısından gözden düşen bir perspektiftir. PISA’nın bu yönü ele alındığında, eleştirel ve bağımsız araştırmalara güçlü bir ihtiyaç vardır. Sellar, Thompson, ve Rutkowski (2017) de bu görüşü “iyi hizmetkâr, kötü usta” benzetmesiyle desteklemekte, Komatsu ve Rappleye (2017) PISA’yı, “geçersiz istatistiklere dayalı bir küresel politika rejimi mi” sorgulamasıyla eleştirmektedir. Baykal (2019) ise, PISA Türkiye eleştirisini, “Türkiye’nin PISA’yı yadsımadan ama PISA ile sürüklenmeden PISA’yı denetleyebilmesi” ögüdüyle ifadelendirmektedir.

PISA’ya yönelik ilgili alanyazında yer alan farklı tartışmalara karşın, okuma becerilerinin değerlendirilmesine dönük evrensel testlerin uluslararası kıyaslamalarda kullanıldıkları ve ülkelerin kalkınmışlık ölçütü olarak kabul edildikleri düşünülürse; ortaya çıkan sonuçların çeşitli değişkenler üzerinden araştırılması önem taşımaktadır. Bütün bu bilgiler kapsamında, tüm dünya öğretmenlerinin uluslararası sınavlarda okuma becerileri alanında başarı sağlamaya ilişkin olarak PISA ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Yeni neslin işaret parmaklarını kullanmayan, dijital bir çağ nüfusu olarak tanımlandığı bugünlerde, yapay zekânın kullanımının yaygınlaşmasının, çocukların ve gençlerin yerine okuyan ve düşünen yeni bir Frankenstein (Shelley, 2012) yaratması olasılığı ne kadar korkunç olsa da, akla gelmektedir. Çünkü yapay zekânın bir gün PISA’dan en yüksek okuma becerisi skoru ile çıkması an meselesidir. OECD direktörü Schleicher, eğitim ve beceriler üzerine global bakış açıları yazı dizisinde yapay zeka ve PISA ilişkisi üzerine kaleme aldığı yazısında, yapay zekalı bir dünyaya ayak uydurma meselesini bakın nasıl ele alıyor ve geleceğe ilişkin neler öngörüyor:

ChatGPT (yapay zekâyaya dayalı bir sohbet robotu) ve benzerleri bize, öğretilmesi en kolay olan birçok şeyin artık dijitalleştirilmesinin ve otomatikleştirilmesinin de kolay olduğunu ve çoğu zaman öğrencileri gelecekte için değil geçmişimiz için eğittiğimizi hatırlatıyor. ChatGPT gibi sistemlerin, 80’den fazla ülkenin 15 yaşındakilerin bilgi ve becerilerini

değerlendirmek için kullandığı, eğitimsel başarının küresel ölçütü olan PISA görevlerinde ne kadar başarılı olduğunu izliyoruz. Bu bize, insanlarla karşılaştırıldığında yapay zekânın yeteneklerinde hızlı ilerlemeler olduğunu gösteriyor. Mart 2022'de ChatGPT, bir dizi PISA matematik görevinin % 28'ini yanıtlayabildi; Mart 2023'te GPT, görevlerin % 46'sını başarıyla yanıtladı; Fen bilimlerinde karşılık gelen yüzdeler % 65 ve % 85 idi. Akademik geçmişim bilimle ilgili ve bugünlerde fen derslerini izlediğimde yüreğimi burkan şeylerden biri de, bilimi din gibi nasıl öğrettiğimizi görmek. Öğrencileri bilimsel bir teoriye inandırıyoruz, sonra onlara bunu uygulamaları için birçok alıştırmayı veriyoruz ve sonunda doğru cevapları öğrenip öğrenmediklerini sınıyoruz. Bunun bilimle pek ilgisi yok, yani bilim adamlarının düşünme ve bilme biçimlerini anlamakla, cevapları bilmekten çok doğru soruları bulmakla ilgisi olan bir bilimle çok az ilgisi var. Fen eğitimi söz konusu olduğunda, yalnızca bilimsel içeriğin yüzeyselini öğretmek yerine, insanlar olarak ilerlememize olanak sağlayan bilimin entelektüel metodolojilerine çok daha fazla ağırlık vermemiz gerekiyor. Ayrıca, ister iklim değişikliği isterse bir pandeminin evrimi olsun, insanların karşı karşıya kaldıkları pek çok zorluğun çerçevesini çizen olasılıklı düşünmeyle insanların etkileşime girmesini sağlamamız gerekiyor. Gürültü içinde bir sinyal bulmayı, göreceli olasılıkları anlamayı ve alternatif gelecekler açısından düşünmeyi öğrenmemiz gerekiyor (Schleicher, 2023; OECD, 2021).

Türkiye eğitim sistemi, okullaşma oranını yükseltme, okul terkinin azaltma, nitelikli ara insangücü yetiştirme gibi sorunlarla uğraşırken, sistemin kullandığı öğrenme-öğretme süreçlerine dönük kuram ve uygulamalar daha çok gelenekseldir ve yenilikçi olma çabasıdadırlar. Özellikle öğretmen yetiştirme sisteminin kaliteli olması, eğitim sistemin özkalitesi için, hem sistemin öncelikli ve niteliksel sorunlarına çözüm bulmak, hem de PISA okuma becerileri testlerinde başarı sonuçlar elde etmek için bir zorunluluktur. Son yıllarda yaratıcı düşünen ve sorgulayan çocuklar yetiştirmek adına, yapılandırıcı yaklaşımlar olan pedagojik drama (Baldwin ve Fleming, 2003) ve çocuklar için felsefe (Lipman, 1976, 1988; Matthews, 1994) gibi öğrenme yöntemlerinin desteklenmesi ve yaygınlaştırılması küçük bir öneri olabilir. PISA sonuçlarında belirgin değişikliklerin elde edilebilmesi için eğitimdeki niceliksel değişimleri niteliksel değişimlerin takip etmesi gerektiği ileri sürülebilir Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011: 771).

Adams (2003: 378), hiçbir müfredat nihai olarak kabul edilemez, derken, aslında eğitim sürecinin ne kadar dinamik, gelişim ve değişime ne kadar çok maruz kalan bir yapıda olduğunu söylemek istemiştir. Cumhuriyet'in 100. yılına gelindiğinde, artık statik yapılardan uzaklaşıp, dünya ölçeğindeki sınavlarda skor elde edememe kaygısından bir an önce kurtulup, nicel hedeflerden ziyade, niteliksel hedeflere odaklanarak, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmiş, okuduğunu anlamlandırabilen ve yorumlayabilen, özgür düşünen, eleştiren, yaratıcı ve üreten, evrensel dünya vatandaşları yetiştirme hedefine yönelinmelidir. Bu sağlandığında, uluslararası sınavlarda başarılı olunması ya da olunmamasının bir önemi kalmayacaktır. Çünkü o zaman Cumhuriyet Türkiye'si, çağdaş uygarlık seviyesine zaten erişmiş olacaktır. Eğitim doğası gereği rekabete kapalıdır ve kıyaslamaya yer veremez. Bunu yaparsak, belki o zaman, Van Manen (2016)'in pedagojik düşüncelilik olarak tanımladığı, nitelikli eğitimi daha iyi kavrayabileceğiz.

Kaynakça

- Adams, F. R. (2003) '5-14: Origins, development and implementation', in Bryce, T.G.K. and Humes, W.M. (eds) *Scottish Education: Second Edition Post-Devolution*, Edinburgh University Press.
- Akyüz, Y. (1998). *Atatürk ve eğitim: Atatürkçü düşünce el kitabı*, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Altıntaş, E. (1998). Atatürk'ün çağdaş eğitim anlayışı ve liderliği. *Erdem*, 11(32), 339-346.
- Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretim-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 84-102.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında (PISA) Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2014). PISA sınavı okuma okuryazarlığı öğretmen kılavuzu önerisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 321-332.

- Ayıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö. ve Aydemir, Z. (2019). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı öğretmen kılavuzu. Okuma becerileri okuryazarlığı*. Pegem Akademi.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 PISA okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 651-673.
- Aytaç, K. (1985). Avrupa okul sistemlerinin demokratlaştırılması: Mukayeseli eğitim araştırması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Yayınları.
- Baldwin, P., ve Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi, *Millî Eğitim*, 48(1), 595-615.
- Baykal, A. (2019). PISA 2012 matematik yeterliğinin içerik ve beceri boyutları, Emel İslamoğlu ve Sinem Yıldırım (Ed.), *Sosyal bilimlerde yeni araştırmalar*. (s. 283-300), Berikan Yayınevi.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ile imtihanı, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bracey, G. (2009). The big tests: What ends do they serve? *Educational Leadership*, 67(3), 32-37.
- Compton, R. A., Faust, S. T., Woodard, A. ve Ellis, B. (2011). *The Finland phenomenon inside the world's most surprising school system [DVD]*. (2011). Memphis, TN: True South Studios LLC,
- Coşkun, T. (2013). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörler* [Yüksek Lisans Tezi], Akdeniz Üniversitesi.
- Çelebi, N. ve Kazancı, E. (2021). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve yabancı eğitim uzmanlarının eğitimdeki etkileri (1923-1960). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 198-218.
- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Danişman, Ş. ve Erginer, E. (2017). The predictive power of fifth graders’ learning styles on their mathematical reasoning and spatial ability, *Cogent Education*, 4:1, 1266830. doi: 10.1080/2331186X.2016.1266830
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106.
- Duman, S. (2016). *Rus öğrencilerin PIRLS’te elde ettiği başarıya etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.
- Erdoğan, E. ve Acar Güvendir, M. (2019). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(özel sayı), 493-523.
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 130-147.
- Ergin, İ. (2019). Atatürk dönemi eğitim siyaseti. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 815-822.
- Erginer, A. (2012). *Avrupa birliği eğitim sistemleri. Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Pegem AYayıncılık.
- Erginer, E. (2000). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 6-7-8, 133-143.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yayını.
- Ergün, M. (1990). Türk eğitiminin batılılaşmasını belirleyen dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 6(17), 435-457.

- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Göktentürk, T. (2021). *PISA okuma testinin ekolojik modele göre yanlılık analizi: Türkiye örneği* [Doktora Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Grisay, A., De Jong, J. H. A. L., Gebhardt, E., Berezner, A., ve Halleux-Monseur, B. (2007). Translation equivalence across PISA countries. *Journal of Applied Measurement*, 8(3), 249-266.
- Güner, H., Çelebi, N., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418.
- Keser, D. (2020). Kazım Karabekir Paşa'nın yetim çocukları himayesi üzerine bir değerlendirme. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 15-37.
- Kılıç, F. (2015). Çanakkale savaşlarında okullar ve öğrenciler, *Türk Yurdu*, (104) 331, 44-46.
- Komatsu, H. ve Rappleye, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*, 53(2), 166-191. doi: 10.1080/03050068.2017.1300008.
- Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A. ve Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 2, 321-346.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children, *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia Temple University Press.
- Matthews, G. B (1994). *The philosophy of childhood*. Harvard University Press.
- McClung, N. A. ve Pearson, P. D. (2019). Reading comprehension across languages: Seven European orthographies and two international literacy assessments. *Written Language ve Literacy*, 22(1), 33-66.
- McQueen, J., ve Mendelovits, J. (2003). *Language Testing*, 20(2), 208–224. doi: 10.1191/0265532203lt253oa.
- MEB (2013). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı*, PISA 2012 ulusal ön raporu. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (ttkb.meb.gov.tr, 07.12.2019).
- MEB (2017). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*, (Haz.) B. Özgürlük, H. B. Ozarkan, Ö. Arıcı, U. E. Taş, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu* (Haz.) H. E. Suna, H. Tanberkan, U. E. Taş, E. Eroğlu, Ü. Altun, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 10.
- Merry, J. J. (2013). Tracing the us deficit in PISA reading skills to early childhood: Evidence from the United States and Canada. *Sociology of Education*, 86(3), 234-252.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills. A New Framework for Assessment*.
- OECD (2013). *Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye*. Eğitim ve Beceriler Genel Müdürlüğü. (oecd.org/edu/policyoutlook.htm, 06.12.2019).
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*, Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/b25efab8-en
- OECD (2021), *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*, PISA, OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/a83d84cb-en.
- Öztürk C. (2010). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirilmede model arayışları. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, (Ed.) M. A. Parlak, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Pearson, P. D., Ferdig, R. E.; Blomeyer Jr, R. L. ve Moran, J. (2005). The effects of technology on reading performance in the middle-school grades: A meta-analysis with recommendations for policy. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*.
- Perry, L. B. (2008). Using PISA to examine educational inequality. *Orbis Scholae*, 2(2), 77-86.
- Petrov, G. (2021). *Beyaz zambaklar ülkesinde*. Can Yayınları.

- Polat, Ü. (2014). *Mütarekeden Cumhuriyet'e basında eğitim ve öğretmen sorunları (1918-1923)* [Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Pagie, D. D. ve Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Reca, Ö. F. (2010). *Kahraman öğrenciler: Kurtuluş Savaşı ve Çanakkale Savaşı destanı*. Akis Kitap.
- Schleicher, A. (2023). ChatGPT and PISA: Ensuring our education systems keep up, Published by *OECD Education and Skills Today*. (<https://oecdutoday.com/>, 26.06.2023).
- Sellar, S., Thompson, G. ve Rutkowski, D. (2017). *The global education race: Taking the measure of PISA and international testing*. Brush Education.
- Shelley, M. (2012). *Frankenstein*. Broadview Press.
- Sjøberg, S. (2007). PISA and "real life challenges": Mission impossible? (<http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg-PISA-book-2007.pdf>, 5.10.2023).
- Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance—A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(1), 111-127.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. ve Coulson, R. L. (2012). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in illstructured domains. *Constructivism in education* (s. 85-107). Routledge.
- Straková, J. (2011). Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis scholae*, 3, 123-127.
- Sulkunen, S. (2007). *Text authenticity in international reading literacy assessment: Focusing on PISA 2000* (No. 76). University of Jyväskylä.
- Şahbaz, M. (2016). Çanakkale Savaşları'nın ulusal ve uluslararası sonuçları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15): 187-198.
- Şimşek, M., Tuncer, M. ve Dikmen M. (2018). PISA 2015'e katılan öğrencilerin PISA'ya ilişkin görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 559-569.
- Şimşek, U., Küçük, B., ve Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2809-2823.
- Taşdelen Teker, G., Boztunç Öztürk, N. ve Eroğlu, M. G. (2014). PISA 2009'a göre okuma becerisi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 244-255.
- TEDMEM (2019). *PISA 2018'e ilk bakış: Bulgular Türkiye için ne söylüyor?* Türk Eğitim Derneği. (<https://tedmem.us14.listmanage.com/track/click?u=1fdb4a6c0993e90b7baad35bevid=14be49e3f4vee=8bedc42c27>, 07.12.2019).
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? (Ed.) Songül Aynal, *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları*. (s. 2-22), Ankara: Pegem Akademi.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Van Manen, M. (2016). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-13.
- Zengin, E. Ç. ve Sağır, H. (2019). Rekabet gücü kapsamında dünyadaki ve Türkiye'deki kentlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 867-889.

Araştırmacıların katkı oranı beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar çatışması beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.