

PISA 2022 Türkiye için Neler Söylüyor?



tedmem



tedmem

PISA 2022

Türkiye için

Neler Söylüyor?

Dr. Nilgün Demirci Celep
Dr. Sabiha Sunar

Analiz Dizisi:10
Nisan, 2024

PISA 2022

TÜRKİYE İÇİN NELER SÖYLÜYOR?

Yayıncı: Türk Eğitim Derneği (TED)

Sertifika No: 15859

Adres: Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No: 8, 06640, Çankaya/Ankara

Tel: (+90 312) 939 50 00 / **Faks:** (+90 312) 417 53 65

Web: www.ted.org.tr / **E-posta:** info@ted.org.tr

ISBN: 978-605-74377-8-5

Telif Hakkı: Türk Eğitim Derneği, 2021. Türk Eğitim Derneği izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Önerilen Atıf: TEDMEM. (2024). *PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor?* (TEDMEM Analiz Dizisi 10), Ankara. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Yazarlar: Nilgün Demirci Celep, Sabiha Sunar

Dizgi ve Tasarım: Dilara Çetiner

Kapak Fotoğraf: freepik.com

Baskı: Eryılmaz Ofset Matbacılık Gazetecilik ve Reklamcılık Limited Şirketi

Sertifika No: 43452

Adres: İOSB Matbaacılar Sitesi 1514. Cad. No:26 Yenimahalle/Ankara

Tel: 0 (312) 231 67 76

Web: http://www.eryilmazofset.com **E-posta:** info@eryilmazofset.com

Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu TEDMEM, 2012 yılında eğitim konularıyla ve politikalarıyla ilgilenmek üzere kurulmuştur. TEDMEM'in kuruluş amacı çocuklarımızın mutlu olacağı bir eğitim sistemi inşasına hizmet etmektir. TEDMEM; kanıta dayalı verilerle yenilikçi ve işe yarayan eğitim politikaları geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlamakta ve bu suretle "eğitimin vazgeçilmezliği" algısını toplumda güçlendirmek için çalışmaktadır. Karar alıcılar, yöneticiler, öğretmenler, eğitim kuruluşları, sivil toplum temsilcileri, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasında bir köprü görevi gören TEDMEM; Türk eğitim sisteminin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan yayınlar hazırlamakta ve etkinlikler düzenlemektedir.

www.tedmem.org

SUNUŞ	iv
ÖNSÖZ	vi
YÖNETİCİ ÖZETİ	viii
GİRİŞ	x
BÖLÜM 1: TÜRKİYE’NİN PISA PERFORMANSI	1
1. PISA’ya Katılan Ülkelerin Ortalama Performanslarındaki Genel Eğilim	2
2. Türkiye’nin Matematik, Fen ve Okuma Alanlarındaki Performansı	4
3. Matematik, Fen ve Okuma Alanlarındaki Başarı Sıralamaları.....	6
4. Ülkelerin Refah Düzeyi, Eğitim Harcamaları ve Matematik Performansı	7
5. Matematik, Fen ve Okuma Alanlarındaki Yeterlik Düzeyleri.....	9
6. Kız ve Erkek Öğrenciler Arası Performans Farkı.....	13
7. Matematik Kaygısı.....	15
8. Sosyo-Ekonomik Göstergeler ve Öğrenci Performansı	15
9. Okullar Arası Performans Farkı.....	18
10. Okul Türlerine Göre Performans Farkı.....	19
BÖLÜM 2: TÜRKİYE’DE ÖĞRENCİLERİN OKUL HAYATI	21
1. Okula Aidiyet.....	22
2. Yaşam Memnuniyeti	22
3. Okulda Güvende Hissetme.....	23
4. Okullarda Zorbalık	24
5. Devamsızlık.....	25
6. Matematik Derslerinde Öğretmen Desteği	26
7. Matematik Derslerinde Disiplin.....	27
8. Ebeveynlerin Öğrenmeye Katılımı.....	28
9. Aile Desteği.....	29
10. Yemeğe Erişim	29
11. Kariyer Tercihleri	30
12. Okul Öncesi Eğitime Katılım.....	30
BÖLÜM 3: TÜRKİYE İÇİN ÖNE ÇIKAN BULGULAR, DEĞERLENDİRMELER VE ÖNERİLER	33
KAYNAKÇA	49



SUNUŞ



tedmem 

SUNUŞ

Türk Eğitim Derneği, Türkiye'nin en köklü eğitim odaklı sivil toplum kuruluşlarından biri olarak, 95 yıldan fazla süredir eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması ve niteliğın artırılması için çaba sarf etmektedir. Bu çerçevede düşünce kuruluşumuz TEDMEM, ulusal ve uluslararası eğitim gündemini yakından takip ederek eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik kapsamlı araştırmalar yapmakta ve derneğimizin temel amaçlarını gerçekleştirme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

TEDMEM, PISA 2022 sonuçlarını temel alarak hazırladığı **“PISA 2022 TÜRKİYE İÇİN NELER SÖYLÜYOR?”** başlıklı raporunu bu sorumluluğun önemli bir unsuru olarak kamuoyunun bilgisine sunmaktadır. Uluslararası öğrenci değerlendirme programlarından biri olan PISA, ülkelerin eğitim sistemlerinin küresel bir perspektiften değerlendirilmesi için kapsamlı veriler sunmaktadır. Ancak, Türkiye'ye ilişkin bulguların “büyük bir başarı hikayesi” ile neredeyse “felaket” arasında değişen iki zıt bakış açısı arasında yoğun bir şekilde tartışılması, veriye dayalı politika yapımı süreçlerini zorlayan bir durum yaratma potansiyeline sahiptir. Bu aşırı kutuplaşmış yorumlar, objektif ve sağlıklı politika geliştirme çabalarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

“PISA 2022 TÜRKİYE İÇİN NELER SÖYLÜYOR?” raporu, PISA sonuçlarını olabildiğince objektif bir çerçevede değerlendirmeyi ve Türkiye'nin eğitim alanındaki gerçek durumunu anlamamıza yardımcı olacak stratejik iyileştirmeler önermeyi amaçlamaktadır. Raporda, PISA'nın sunmuş olduğu küresel verilerle ülkemize özgü gereksinimler arasında bir denge kurulmuş, eğitim sistemimizdeki potansiyel gelişim alanları ve sorunlara işaret eden veriler dikkatlice seçilmiştir.

Bulguları, değerlendirmeleri ve çözüm önerileri ile zengin bir içerik sunan raporun hazırlanmasında emeği geçen çalışma arkadaşlarımıza teşekkür eder, bu çalışmanın Türkiye'nin eğitim politikalarına yönelik tartışmalara katkıda bulunmasını dileriz. Eğitim sisteminde yapılan her türlü iyileştirmenin gençlerimizin geleceği üzerinde doğrudan bir etkisi olacağına bilinciyle, bu raporun tüm paydaşlarımız için değerli bir kaynak olmasını umuyoruz.

Selçuk PEHLİVANOĞLU
Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı



ÖNSÖZ



tedmem 

ÖNSÖZ

Verinin neredeyse yeni para birimi olarak kabul edildiği bu çağda etkili eğitim politikalarının geliştirilebilmesi için veriye dayalı yaklaşımların önemi her geçen gün artmaktadır. Uluslararası öğrenci değerlendirme programlarından biri olan PISA da sunduğu zengin veri kaynağı ile ülkelerin eğitim sistemlerini küresel bir perspektifle analiz etme imkânı tanımakta ve veriye dayalı karar alma süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır.

PISA 2022 verilerinin, var olan önyargılardan arındırılarak incelenmesi, Türkiye'nin eğitim alanındaki gerçek durumunu anlamamıza ve bu doğrultuda stratejik iyileştirmeler yapmamıza olanak tanıyacaktı. Tam da bu amaçla, kapsamlı bir değerlendirme metodolojisi çerçevesinde hazırladığımız **“PISA 2022 TÜRKİYE İÇİN NELER SÖYLÜYOR?”** başlıklı raporumuzda küresel verilerden elde edilen bulgularla ülkemize özgü gereksinimler arasındaki denge esas alınmıştır. PISA'ya yönelik eleştirilerin ve metodolojik sınırlılıkların da farkındalığıyla raporumuza PISA 2022 raporunda yer alan her veri değil eğitim sistemimizde karşılığı olan, potansiyel gelişim alanları ya da sorun alanlarına işaret eden veriler dahil edilmiştir. Raporun son bölümünde bu verilerin mevcut eğitim politikalarıyla ve atılması gereken adımlarla ilişkisi ortaya konmuş, detaylı analizlere ve politika önerilerine yer verilmiştir.

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye'nin diğer ülkelerle karşılaştırılmasında çoğunlukla OECD ülkeleri ortalaması dikkate alınmıştır. Bunun en temel gerekçesi, Türkiye'nin uzun vadeli ekonomik hedefleriyle ilintilidir. Özellikle 12. Kalkınma Planında belirlenen, 2053 yılı itibarıyla Türkiye'nin dünya ekonomileri arasında ilk 10'a, satın alma gücü paritesine göre ise ilk 5'e girmesi hedefi bu tercihin arkasındaki en önemli gerekçelerden biridir. Bu hedefe uygun olarak, Türkiye'nin eğitim performansının, ekonomik yapısı ve gelişim seviyesi benzer OECD ülkeleri ile karşılaştırılması, daha gerçekçi ve stratejik bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu yaklaşımın Türkiye'nin küresel arenadaki konumunu daha doğru bir şekilde yansıttığı ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan, PISA 2022 Türkiye için önemli bulgular sağlamasına rağmen -tüm uluslararası değerlendirmeler için geçerli olmakla birlikte- bu verilerin ulusal izleme ve değerlendirme çalışmaları ile bütünleşik bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu raporda da hedeflendiği gibi ulusal düzeyde yürütülen çalışmalar PISA sonuçlarının sağladığı küresel çerçeve ile birleştirildiğinde, Türkiye'nin eğitim sistemine özgü dinamikleri daha detaylı bir biçimde anlama imkânı ortaya çıkmaktadır.

PISA 2022'nin yalnızca 15 yaş grubu öğrencilere yönelik veriler sunması eğitim sisteminin geneli hakkında yorum yapılırken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. 15 yaş grubu öğrencilerin performansı hakkında elde edilen bulgular temel eğitim kademelerini tamamlamış olan çağ nüfusu hakkında pek çok çıkarım yapmaya olanak tanısa da sistem genelindeki eğitimin niteliği ve etkililiği hakkında kapsamlı sonuçlara ulaşmak için yeterli değildir. Bu nedenle, PISA gibi özelleşmiş araçlarla elde edilen verilerin, diğer yaş gruplarını ve eğitim kademelerini inceleyen ulusal değerlendirmelerle desteklenmesi, daha geniş kapsamlı ve doğru analizler yapılabilmesi için kritik öneme sahiptir. TEDMEM tarafından hazırlanan **“PISA 2022 TÜRKİYE İÇİN NELER SÖYLÜYOR?”** raporumuzda tüm bu sınırlılıklar dikkate alınmış, ülke bağlamına uygun veriler mevcut politikalarla ve ulusal verilerle birlikte değerlendirmeye alınmıştır.

Raporumuzun eğitim politikalarında alınacak kararlarda bilgilendirici ve yol gösterici bir kaynak olarak işlev görmesini ümit ediyoruz.

Dr. Sabiha SUNAR
TEDMEM Direktörü



PISA Nedir?

PISA, dünya genelinde 15 yaş grubu öğrencilerin hayata etkin katılımı için gerekli temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini değerlendirerek eğitim sistemlerinin performanslarını karşılaştırmaya olanak sağlayan en kapsamlı eğitim araştırmalarından biridir.



PISA Neyi Ölçer?

PISA öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki yeterliklerini ölçer. Her döngüsünde bu alanlarından biri odak alan olarak belirlenir. PISA 2022'nin odak alanı matematiktir.



Kaç yılda bir uygulanır?

PISA, 3 yılda bir uygulanır.



PISA 2022'ye kaç ülke katıldı?

PISA 2022'ye 37'si OECD üyesi ülke olmak üzere dünya genelinde toplam 81 ülke ve ekonomi katılmıştır.



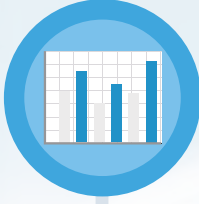
Kaç öğrenci katıldı?

PISA 2022'ye dünya genelinden 690 bin öğrenci katılmıştır. Türkiye'den 196 okul ve 7.250 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu gruptan elde edilen bulgular 15 yaş grubundaki 29 milyon öğrenciye genellenebilir bir değerlendirme sunmaktadır.



Türkiye kaçınıcı oldu?

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| 81 ülke içinde, | 37 OECD ülkesi içinde, |
| - Fen bilimlerinde 34. | - Fen bilimlerinde 29. |
| - Matematikte 39 | - Matematikte 32. |
| - Okumada 36. olmuştur. | - Okumada 30. olmuştur. |



Türkiye'nin PISA performansı nasıl?

- PISA 2022'de Türkiye'nin fen alanındaki puanı 8 puan artmış (476), matematik alanında 1 puan azalmış (453), okuma alanında ise 10 puanlık bir düşüş (456) gerçekleşmiştir.
- Türkiye, OECD ortalamasının; fen bilimlerinde 9 puan, matematikte 19 puan, okumada ise 20 puan gerisindedir.
- Türkiye'deki öğrencilerin matematikte %39'u, okumada %29'u, fende ise %25'i temel yeterlik düzeyinin altında performans göstermiştir.



PISA neden önemli?

PISA, geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarından farklı olarak öğrencilerin okulda öğrendikleriyle neler yapabildiklerini değerlendirmeyi hedefler. Ayrıca öğrencilerin öğrenme çıktıları ile ilişkili olabilecek, sosyo-ekonomik durum, okul kaynakları, okuldaki yaşam ve ailenin desteği gibi kritik değişkenler hakkında da geniş kapsamlı veriler sunar.

PISA, ülkelere bir yandan eğitim sistemlerinin yıllar içerisindeki gelişim ve değişimlerini izleme fırsatı verirken, diğer yandan diğer ülkelerle karşılaştırma yapma olanağı sunar.



PISA verileri nasıl değerlendirilmeli?

PISA 2022'nin yalnızca 15 yaş grubu öğrencilere yönelik veriler sunması eğitim sisteminin geneli hakkında yorum yapılırken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir.

15 yaş grubu öğrencilerin performansı hakkında elde edilen bulgular temel eğitim kademelerini tamamlamış olan çağ nüfusu hakkında pek çok çıkarım yapmaya olanak tanısa da sistem genelindeki eğitimin niteliği ve etkililiği hakkında kapsamlı sonuçlara ulaşmak için yeterli değildir.

Bu nedenle, PISA gibi özelleşmiş araçlarla elde edilen verilerin, diğer yaş gruplarını ve eğitim kademelerini inceleyen ulusal değerlendirmelerle desteklenmesi, daha geniş kapsamlı ve doğru analizler yapılabilmesi için kritik öneme sahiptir.



YÖNETİCİ ÖZETİ



tedmem 

YÖNETİCİ ÖZETİ

PISA Nedir? Ne ölçer?

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2000 yılından bu yana her üç yılda bir dünya genelinde 15 yaş grubu öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanındaki yeterliklerini ölçerek eğitim sistemlerinin performanslarını karşılaştırmaya olanak veren veriler sunmaktadır. PISA geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarından farklı olarak yalnızca öğrencilerin okulda ne öğrendiklerini değil, öğrendikleriyle neler yapabildiklerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Her döngüsünde matematik, fen ve okuma alanlarından biri odak alan olarak belirlenen PISA'da 2022 döngüsünün odak alanı matematiktir.

PISA 2022 öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki performanslarının yanı sıra, öğrenme çıktıları ile ilişkili olabilecek, sosyo-ekonomik durum, okul kaynakları, okuldaki yaşam ve ailenin desteği gibi kritik değişkenler hakkında da geniş kapsamlı veriler sunmaktadır. TEDMEM tarafından hazırlanan bu çalışma, 15 yaş grubu öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki performansları ve performansla ilişkili olabilecek okul hayatı ile ilgili öne çıkan değişkenleri ele almaktadır. PISA 2022 raporunda yer alan her veri değil eğitim sistemimizde karşılığı olan, potansiyel gelişim alanları ya da sorun alanlarına işaret eden ve mevcut durumla ilişkili olan veriler bu rapora dahil edilmiştir. Türkiye'nin uluslararası arenada rekabet edebilirlik ve kalkınma hedefleri göz önünde bulundurularak karşılaştırmalarda genel olarak OECD ülkeleri ortalaması esas alınmıştır.

Türkiye'nin PISA 2022 Performansı Nasıl?

OECD ülkelerinin performansındaki genel düşüş eğilimine karşın Türkiye son on yılda performansını iyileştiren az sayıda ülkeden biri olmuştur.

Yirmi yılı aşkın süredir devam eden PISA değerlendirmelerinde, OECD ortalama puanı iki döngü arasında en fazla 4-5 puan değişiklik gösterirken PISA 2022 döngüsü ile ülkelerin ortalama

performansında daha önce benzeri görülmemiş bir düşüş yaşanmıştır. OECD ülkelerinin ortalama performansı fen (-4), okuma (-11) ve matematik (-17) alanlarında PISA 2018'e kıyasla azalmıştır. Aralarında Finlandiya, Norveç, Almanya, Fransa, İsveç, Hollanda gibi ülkelerin de bulunduğu bazı ülkelerin matematik performansı 20 puandan fazla düşüş göstermiştir.

Türkiye'nin PISA 2022 performansı fen alanında 8 puan artmış (476), matematik alanında benzer düzeyde kalmış (453), okuma alanında ise 10 puan (456) azalmıştır. Çoğu ülkenin özellikle matematik performansındaki düşüşe karşın Türkiye, 2018 yılına kıyasla matematik performansında anlamlı bir değişim olmayan sınırlı sayıda ülkeden biri olmuştur. Fen alanında ise bugüne kadarki en yüksek ortalama puan elde edilmiştir. Türkiye için ülkeler arası sıralamalarda da kısmi bir iyileşme söz konusudur. Hem PISA'ya katılan tüm ülkeler hem de OECD ülkeleri arasında her üç alanda da Türkiye'nin sıralamadaki yeri yükselmiştir.

Türkiye'nin fen, matematik ve okuma alanlarındaki ortalama performansı OECD ortalamasının altındadır.

Ortalama performanstaki iyileşmeye karşın Türkiye'nin üç alanda da performansı hala OECD ortalamasının altındadır. OECD ortalaması ile kıyaslandığında fen bilimlerinde 9 puan, matematikte 19 puan ve okumada 20 puanlık fark söz konusudur. Bu fark, Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin OECD ülkelerindeki akranlarından matematik ve okuma alanlarında neredeyse bir okul yılı geride oldukları anlamına gelmektedir.

Son 20 yılda Türkiye'nin fen, matematik ve okuma alanlarındaki ortalama performansı temel yeterlik düzeyi üzerine çıkamamıştır.

Fen, matematik ve okuma alanlarının her birinde 6 farklı yeterlik düzeyi bulunmaktadır ve bu düzeylere karşılık gelen puan aralıkları vardır. Türkiye, 2003 yılından bu yana katıldığı PISA'da fen alanında

424-476, matematik alanında 420-454 ve okuma alanında 428-466 arasında değişen ortalama puana sahiptir. Bu puan aralıkları her üç alanda da temel yeterlik seviyesi olan 2. düzeye karşılık gelmektedir. Buna göre Türkiye, 2003 yılından bu yana her üç alanda da 2. yeterlik düzeyinin üzerine çıkamamıştır.

Bu durum daha geniş bir perspektiften ele alındığında ise; ekonomide yıllarca orta gelir tuzağına takılan Türkiye'nin eğitimde de hayata etkin katılım için gereken asgari beceri seviyesinde takılıp kaldığı söylenebilir. Tüm sistemlerin hızla dönüşüme ayak uydurmak zorunda kaldığı bu çağda, ülkenin geleceğini şekillendirecek nesillerin beceri seviyesi ortalamasının yükseltilmesi ülkenin kalkınma planları doğrultusunda öncelikli hale getirilmelidir.

Fen, matematik ve okuma alanlarında temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranları endişe vericidir.

PISA'da bireylerin hayata etkin katılımı için gerekli olan okuduğunu anlama, dört işlem yapma gibi en temel becerileri kapsayan 2. yeterlik düzeyi ve analiz, sentez gibi daha üst düzey düşünme becerileri kapsayan 5. yeterlik düzeyleri birer eşik olarak kabul edilmektedir. PISA 2022 bulgularına göre Türkiye'de her 10 öğrenciden 4'ü matematikte, her 10 öğrenciden 3'ü okumada, her 4 öğrenciden 1'i ise fen alanında temel yeterlik düzeyinin altında performans göstermektedir. Türkiye'de her 5 öğrenciden 1'i hem okuduğunu anlamada hem basit matematik işlemleri yapmada hem de bilimsel süreç becerileri konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu oranlar OECD ortalamasının üzerindedir.

Diğer ülkelerle rekabet edebilirlik ve kalkınma hedefleri bakımından Türkiye'nin performansı beklenen düzeyin altında kalmaktadır. Bu kapsamda sistem düzeyinde alınması gereken önlemlerden bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin hazır bulunuşluğu, öğrenme eksiklikleri, öğretmenlerin yetkinlikleri, okul yönetiminin niteliği, finansmanın adil ve yeterli dağılımı gibi öğrenme ile ilişkili konularda kapsamlı veriler toplayacak ulusal

bir eğitim veri sistemi kurulmalıdır. Bu bütünlük veri sisteminin, politika yapıcılarının veriye dayalı kararlar almasını, eğitimdeki eşitsizlikleri tespit etmesini ve kaynakların etkin dağılımını sağlaması hedeflenmelidir.

- Mevcut iyi uygulamalar ve gelişimsel çalışmalar yaygınlaştırılmalı ve sürdürülebilirlikleri sağlanmalıdır. Hem ülke içindeki hem de uluslararası alandaki deneyimler ve bilgi birikiminden yararlanılabilmesi için yerel ve ulusal düzeyde öğretmen ağları kurulup iş birliğine dayalı mesleki gelişim çalışmaları teşvik edilmelidir.
- Düşük performans gösteren öğrencilere yönelik sınıf ve okul düzeyinde erken müdahale stratejileri geliştirilmeli, her öğrencinin gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış olarak bir sonraki kademeye geçmesi sağlanmalıdır. Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ve İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) gibi örnekler bu amaca hizmet edecek şekilde gözden geçirilmelidir.
- Öğretmenler eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada yetkin hale getirilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının etkililiği ve verimliliği sorgulanmalı, öğretmenlerin uygulamalarında değişiklikler ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileştirmeler ile sonuçlanacak mesleki gelişim faaliyetleri tasarlanmalıdır.
- Yalnızca sistemde değil okullarda da benimsenen sonuç odaklı ölçme değerlendirme anlayışı, süreç odaklı bir ölçme değerlendirme anlayışına dönüşmelidir. Bu amaçla, Eylül 2023'te Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle atılan önemli adımların uygulamaya yansımaları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir.
- Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki okullara daha fazla kaynak ayrılmalı, özellikle bu bölgelerde çalışacak öğretmenlere yönelik teşvikler geliştirilmelidir. Mahkeme

kararları sonrasında doğan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu gözden geçirme ihtiyacı doğrultusunda deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı okullarda görev yapmalarını cazip kılacak düzenlemeler yapılmalıdır.

- Nitelikli erken çocukluk eğitimi, bu eğitime en çok ihtiyacı olan dezavantajlı gruplardan başlanmak üzere yaygınlaştırılmaya devam edilmeli, bu kademede atılan her adımda öncelik nitelik olmalı, kapasite artışına paralel bir şekilde öğretmen atamaları gerçekleştirilmelidir.
- COVID-19 salgını süresince yaşanan öğrenme kayıplarını telafi etmek ve benzeri durumlar için hazırlıklı olmak amacıyla her sınıf düzeyinde beceri temelli kritik kazanımlar belirlenmeli, etkili bir uzaktan eğitim altyapısı geliştirilmelidir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik kapsamlı önlemler alınmalıdır.

Türkiye'nin önceki döngüye kıyasla okuma alanındaki performansı 10 puan azalmıştır. Özellikle fen lisesi öğrencilerinin okuma performansında yaklaşık 30 puan, Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin okuma performansında ise 22 puan azalma gerçekleşmiştir.

Performanstaki bu düşüşün yanı sıra Türkiye'deki öğrencilerin okuma alanındaki performansı OECD ülkelerindeki akranlarının da 20 puan gerisindedir. Ayrıca Türkiye'de üst düzey okuma becerisine sahip öğrenci oranı yalnızca %1,9 iken OECD ortalamasında bu oran %7,2'dir. Dünya Bankası'na ait veriler de Türkiye'de 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin %21,7'sinin öğrenme yoksulu olduğunu yani 10 yaşına geldiği halde basit bir metni okuyamadığını ve/veya okuduğunu anlayamadığını ortaya koymaktadır. PIRLS 2021 verilerine göre de Türkiye'deki öğrencilerin %14'ü en düşük yeterlik seviyesine dahi ulaşamamıştır ve %38'i orta yeterlik seviyesinin altında kalmıştır.

Bu konu MEB tarafından da odağa alınarak Türkçe dil becerilerinin gelişimini güçlendirmek amacıyla çeşitli uygulamalar hayata geçirilmeye başlanmıştır.

Bakanlık tarafından atılan bu adımlar bu alandaki ihtiyaca cevap verme potansiyeli taşımaktadır. Farklı kademeler ve sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen uygulamaların takibinin yapılması, devamlılığının sağlanması ve söz konusu izleme ve değerlendirme süreçlerinden elde edilen verilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmek üzere Türkçe öğretim programlarını ve ders kitaplarını geliştirmek amacıyla kullanılması da önemli görülmektedir.

Fen bilimleri eğitiminde kazanılan ivme, stratejik alanlarda ihtiyaç duyulan insan kaynağını yetiştirmek üzere temel oluşturabilir.

Türkiye, fen yeterlik alanında önceki döngüye göre 8 puanlık artış ile bugüne kadarki en yüksek fen performansını elde etmiş ve OECD ortalamasına en yakın puan ortalaması da yalnızca 9 puanlık bir farkla yine fen alanında gerçekleşmiştir. Türkiye 2006 yılından bu yana fen alanındaki performansını -2015 yılındaki istisnai düşüş dışında- her döngüde artırma ve OECD ortalaması ile arasındaki farkı azaltma eğilimindedir.

Fen bilimleri eğitimindeki bu pozitif gelişme, Türkiye'nin eğitimde uluslararası rekabet gücünü artırmak ve gelecek nesillerin küresel zorluklar karşısında daha donanımlı hale gelmesini sağlamak adına üzerine inşa edilmesi gereken sağlam bir temel sunmaktadır. Uzay teknolojileri, yenilenebilir enerji, biyoteknoloji, yeni nesil telekomünikasyon, yapay zekâ, siber güvenlik, savunma sanayi gibi stratejik alanlarda yetkin insan kaynağının yetiştirilebilmesi ve bu başarının sürekliliğinin sağlanabilmesi için okulların laboratuvar altyapıları güçlendirilmeli, uygulamalı öğrenme fırsatları artırılmalı, bu anlayışa yönelik öğretmen eğitimleri geliştirilmelidir. Bununla birlikte fen eğitimi alanında uygulanan iyi örneklerin geliştirilmesi ve diğer branşlara yansıtılması da birbirinden beslenen ve birbirini tamamlayan politikalar için gerekli görülmektedir.

Öte yandan, 2018 yılı ile kıyaslandığında Türkiye'de fen ve mühendislik alanında çalışmak isteyen öğrenci oranının %6,6 azaldığı görülmektedir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu

azalmanın sebepleri istihdam politikalarıyla birlikte değerlendirilmeli, süreklilik oluşturan bir eğilim haline gelmeden gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.

Türkiye, okullar arası performans farkının yüksek olduğu ülkelerden biridir.

Türkiye’de 15 yaş grubu öğrencilerin matematik performansındaki farklılaşmanın %55,3’ü okullar arası farklılaşmadan kaynaklanırken OECD ortalamasında bu oran %31,6’dır. Türkiye’de öğrencinin hangi okula gittiği başarısı açısından belirleyici olmaktadır. Örneğin fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin matematik performansı, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre 131 puan, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre ise 203 puan daha yüksektir.

Türkiye’deki eğitim sistemi hem öğretim yöntemleri ve uygulamaları açısından hem de genel sistem yapısı itibarıyla, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde dolaylı olarak, lise seviyesinde ise doğrudan öğrencileri akademik performanslarına göre farklı okullara yönlendirme eğilimindedir. Mevcut akademik başarı odaklı yönlendirme ve yerleştirme sisteminden öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini de gözetilen bir anlayışa geçilmesi söz konusu fırsat eşitsizliklerinin önüne geçilmesine katkı sunabilir. Bununla birlikte, okullar arası imkân ve performans farklılıklarının azaltılabilmesi için okulun kapasitesi ve altyapısı hakkında bütüncül bir fotoğraf çekecek, okullara veriye ve kanıta dayalı eğitsel, idari ve finansal destek imkânı yaratabilecek, harcamalarda ise verimlilik ve etkililiğin esas alınmasına katkı sağlayacak okul profili belirleme çalışmalarının etkin hale getirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’deki öğrencilerin %60’ı en alt iki sosyo-ekonomik dilimde kümelenmektedir.

PISA 2022 bulgularına göre Türkiye’deki öğrencilerin %33,2’si en alt sosyo-ekonomik dilimdedir. Öğrencilerin %60’ı ise en alt iki sosyo-ekonomik dilimde kümelenmektedir. OECD ülkeleri ortalamasında bu oran %16,7’dir. En üst dilimdeki öğrenci oranı Türkiye’de %11,1 iken OECD ülkeleri

ortalamasında bu oran %37,1’e kadar ulaşmaktadır. Bu veriler, OECD ülkeleri ortalamasıyla karşılaştırıldığında Türkiye’deki öğrencilerin önemli bir kısmının çok daha düşük sosyo-ekonomik seviyelerde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenci başarısı ve eğitimin niteliği üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratma potansiyeline sahiptir.

PISA 2022 sonuçlarında Türkiye için en dikkat çeken bulgulardan biri sosyo-ekonomik dezavantajlarına rağmen Türkiye’deki öğrencilerin OECD ülkelerinde aynı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerden daha yüksek performans göstermeleridir. Öyle ki en alt sosyo-ekonomik dilimdeki öğrencilerin puan ortalaması Türkiye için 424 iken OECD ülkeleri için 396’dır. Eğer bu potansiyel eğitim sistemindeki eşitsizlikleri gidermek üzere doğru politikalarla desteklenirse Türkiye’deki öğrencilerin performansı OECD ülkeleri ortalamasına ulaşmakla kalmayıp, ortalamanın oldukça üzerine çıkabilir. Dolayısıyla eğitimde eşitliği sağlamanın ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilirliği artırmanın bir yolu olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye’de sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir öğrencinin öğrenme düzeyinin, eşitsizliğin giderildiği bir sistemde en az bir okul yılı kadar ileri gideceği tahmin edilmektedir.

PISA’ya katılan tüm ülkelerde sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrenci performansı da artmaktadır. Türkiye’de sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir öğrencinin eşitsizliğin giderildiği bir sistemde matematik puanını 27 puan artıracağı tahmin edilmektedir. Bu, bir yıllık öğrenmeden daha fazlasına karşılık gelmektedir. Diğer taraftan Türkiye’de sosyo-ekonomik olarak en avantajlı ve en dezavantajlı öğrenciler arasında matematik, fen ve okuma alanlarında 69-82 puan arasında değişen performans farklılıkları bulunmaktadır. OECD ülkeleri ortalamasında bu farklar 90 puan ve üzerindedir.

Sosyo-ekonomik koşullardan kaynaklı performans farklılıklarının erken yaşlardan itibaren geliştiği ve yaşam boyu giderek arttığı bilinmektedir.

Bu nedenle nitelikli bir erken çocukluk eğitimi fırsat eşitsizliği ile mücadelede ilk basamak olabilir. Bununla birlikte, kaynakların dağılımında bölgesel eşitsizlikleri gidermeye yönelik stratejiler geliştirilmesi, okul temelli ihtiyaç belirleme ve müdahale programları uygulanması, öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerle etkili çalışabilme becerilerinin geliştirilmesi de eğitimde fırsat eşitsizliğiyle mücadelede önemli politikalar olarak görülmektedir.

Türkiye’de her beş çocuktan biri “parasızlık” nedeniyle haftada en az bir öğünü atlamak zorunda kalmaktadır.

Türkiye %19,3 ile OECD ülkeleri arasında haftada en az bir kere parasızlıktan öğün atlamak zorunda kaldığını belirten öğrenci oranının en yüksek olduğu ülkedir. En temel ihtiyaçlardan biri olan beslenme ihtiyacı giderilmeden öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılması beklenemez. PISA 2022 bulguları da bu önermeyi destekler niteliktedir. Buna göre her dört öğrenciden birinin parasızlık nedeniyle haftada en az bir kez öğün atladığı tüm ülkeler, PISA 2022’de matematik alanında en düşük performans (400 puan ve altı) gösteren ülkeler olmuştur.

Okullar eğitim öğretim süreçlerinin yanı sıra özellikle dezavantajlı öğrencilere ücretsiz beslenme desteği sağlayarak yetersiz beslenmenin önüne geçmeye yardımcı olabilir. Bu hem okullaşma oranlarının artmasına hem de öğrenme performanslarının gelişimine katkı sağlayabilir. Son yıllarda artan yoksulluk, salgın ve depresyon gibi etmenler de düşünüldüğünde en temel ve acil meselelerden birinin en az bir öğün ücretsiz okul yemeği sağlanması olduğu söylenebilir. Yetersiz beslenmenin çocukların fiziksel gelişimi, okula hazır bulunuşluğu, akademik başarısı ve okula devamı üzerindeki olumsuz etkisi göz önünde bulundurulduğunda, Millî Eğitim Bakanlığının okullarda ücretsiz bir öğün yemek veya beslenme desteği sağlanması konusunda attığı adımların okul öncesinden lise sona tüm kademeleri kapsayacak ve tüm dezavantajlı öğrencileri içine alacak şekilde genişletilerek sürdürülmesine ihtiyaç vardır.

Türkiye’de eğitim sistemini iyileştirme çabaları, yalnızca akademik başarıyı artırmaya değil sosyo-duygusal becerileri geliştirmeye de odaklanmalıdır.

OECD ülkeleri arasında Türkiye, öğrencilerin yaşam memnuniyetinin ve okula aidiyet duygusunun en düşük olduğu, öğrencilerin okulda kendini en az güvende hissettiği ve devamsızlığın en yüksek olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Türkiye’de 15 yaş grubu öğrencilerin;

- %44’ü yaşamından memnun değildir.
- %31’i okula ait hissetmemektedir.
- %18’i okula giderken, %20’si okuldaki diğer yerlerde güvende hissetmemektedir.
- %53,2’si son iki hafta içinde en az bir kez tam gün devamsızlık yapmıştır.

Türkiye’de eğitim sistemini iyileştirme çabaları yalnızca akademik başarıyı artırmaya değil sosyo-duygusal becerileri geliştirmeye de odaklanmalıdır. Çünkü öğrencilerin yaşamlarından memnun olmaları, okula aidiyet geliştirmeleri ve okulda güvende hissedebilmeleri için pozitif bir okul ikliminde sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması esastır. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri güçlendirilmeli, öğrencilerin okulda kendilerini daha güvende hissetmeleri için okullarda fiziksel güvenliği sağlayan önlemlerin yanı sıra, zorbalık gibi psikolojik tehditlere karşı da etkin politikalar geliştirilmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin katılımını teşvik eden ve onların seslerini duyuran okul içi demokratik yapılar oluşturulmalı; öğrenci merkezli, kapsayıcı ve her öğrencinin ihtiyaçlarını gözetken bir yaklaşım benimsenmelidir.

Türkiye, öğrencilerin matematik kaygısının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Bu durum öğrencilerin matematik performansını olumsuz etkilemektedir.

Türkiye, OECD ve diğer ülkeler arasında matematik kaygı indeksi en yüksek olan ülkelerden biridir. Türkiye, öğrencilerin matematik kaygısı sıralamasında OECD ülkeleri arasında birinci, tüm

ülkeler arasında ise beşinci sıradadır. PISA 2022 bulguları matematik kaygı düzeyi indeks puanı daha yüksek olan ülkelerin matematikte daha düşük performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin matematik puanlarındaki değişimin %25'i matematik kaygısından kaynaklanmaktadır.

Bu bulgular tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türkiye'de de öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin matematik başarıları açısından önemli olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki öğrencilerin diğer ülkelerdeki akranlarından çok daha yüksek düzeyde matematik kaygısına sahip olmalarının nedenlerinin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Erken yaşlardan itibaren öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı düzeylerini makul seviyelere çekecek bir öğretim yaklaşımı benimsenmesi ve sınıf içi pratiklerin bu yönde geliştirilmesi öğrencilerin matematik başarıları açısından olumlu sonuçlar verebilir. Ayrıca, Mayıs 2022'de Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK ve üniversiteler iş birliğinde başlatılan Matematik Seferberliği'nin yeni bir boyutu olarak öğrencilerin matematik kaygılarının giderilmesine yönelik hedeflerin ve çalışmaların da eklenmesi sürecin daha bütüncül bir şekilde ele alınmasına yardımcı olabilir.

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin matematik performansı daha düşüktür.

Türkiye'de her 10 öğrenciden biri sık sık zorbalığa maruz kalmaktadır. Ayda en az birkaç kez zorbalık içeren davranışlardan birine maruz kaldığını belirten öğrenci oranı ise Türkiye'de %26,6, OECD ortalamasında %20,1'dir.

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin matematik performansları belirgin bir biçimde düşüktür. Örneğin; Türkiye'de diğer öğrenciler tarafından tehdit edildiğini belirten öğrencilerin matematik performansı 22 puan, kendisine ait bir eşyanın tahrip edildiğini veya zorla alındığını belirten öğrencilerin performansı 20 puan, okulda fiziksel kavgaya karışan öğrencilerin puanı 34 puan, tehdit edildiği için birine para veren öğrencilerin puanı ise 52 puan daha düşüktür.

Zorbalığa maruz kalma durumu performansın yanı sıra okul iklimine ilişkin diğer değişkenlerle de yakından ilişkilidir. PISA 2022 bulguları, okulda risklere ve zorbalığa daha az maruz kalan öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettiklerini, okula aidiyet duygularının ve yaşam memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Okullar öğrencilerin şiddet veya zorbalık gibi fiziksel ve duygusal zararlardan korunduğu, öğrencilerin bütünsel iyi olma halini destekleyen güvenli bir alan yaratmakla görevlidir. Zorbalığı en aza indirecek güvenli bir okul ortamı yaratmak için her kademedeki öğrenciler için farklı destek programları içeren, okulun genel iklimini iyileştirmeye odaklanan bir yaklaşım benimsenmesine ihtiyaç vardır. Etkili bir çözüm olarak, daha önce de taahhüt edildiği üzere, her okul türünden 100 öğrenciye bir rehber öğretmen atanması yapılması ve zorbalık oranları yüksek okullara birden fazla rehber öğretmen atanması önerilmektedir. Ayrıca, bu bütüncül yaklaşımın başarısı için okul personeli ve velilerin aktif katılımı gerekmektedir. İlköğretimde sadece 8. sınıflarda, ortaöğretimde ise tüm seviyelerde zorunlu olan rehberlik dersinin süresinin artırılması ve tüm okul seviyelerinde zorunlu hale getirilmesi, Türkiye'nin okullardaki zorbalığı daha etkin önleme çabalarına hız kazandıracaktır.

Aile desteği öğrencilerin performansında fark yaratmaktadır.

PISA 2022'de ebeveynlerle birlikte yemek yeme sıklığı, okul hakkında sohbet etme sıklığı ve ebeveynlerin çocuklarının okuldaki gelişimlerini takip etme durumları gibi veriler, öğrencilerin başarısı üzerinde aile desteğinin önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Türkiye'de aileleri ile düzenli olarak ana öğün yediğini belirten öğrencilerin matematik performansı diğer öğrencilerden 39 puan yüksektir. Aileleri ile düzenli olarak konuşan öğrencilerin performansı 19 puan, aileleri ile düzenli olarak okulda gününün nasıl geçtiği üzerine sohbet eden öğrencilerin matematik puanı ise 12 puan daha yüksektir.

Evde ailesi tarafından desteklenen, okul-aile iletişimi daha güçlü olan öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı tutumları daha olumludur. Öğrenciler için aile desteği yalnızca öğrenmeyi desteklemenin ötesinde öğrencilerin iyi olma hali için de önemlidir. PISA 2022 verileri daha destekleyici ailelere sahip eğitim sistemlerindeki öğrencilerin okula yönelik aidiyetleri ve yaşam memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Aile desteğinin öğrencinin başarısı ve iyi olma hali üzerindeki etkisi düşünüldüğünde destekleyici bir aile ortamı için okul ve ailelerin iş birliği içinde olması önemlidir. Özellikle dezavantajlı öğrencileri içine alacak biçimde okul-aile iş birliklerinin artırılması ve ailelerin öğrenmeyi desteklemek üzere bilinç düzeyi ve farkındalığının artırılmasına yönelik programlar uygulanması aileler ve çocuklar arası destekleyici ilişkiler geliştirilmesine yardımcı olabilir.



GİRİŞ



tedmem 

GİRİŞ

OECD tarafından 2000 yılından bu yana her üç yılda bir uygulanan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), dünya genelinde 15 yaş grubu öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanındaki yeterliklerini ölçerek eğitim sistemlerinin performanslarını karşılaştırmaya olanak veren veriler sunmaktadır. PISA'nın olağan takvimine göre 2021 yılında uygulanması planlanan sekizinci döngüsü COVID-19 salgını nedeniyle ertelenerek 2022 yılında uygulanmış, bunun sonuçları da 5 Aralık 2023 tarihinde paylaşılmıştır. Aynı tarihte Millî Eğitim Bakanlığı da "PISA 2022 Türkiye Raporu"nu yayınlamıştır. Bu raporda PISA 2022 sonuçları önceki PISA döngülerindeki sonuçlar ve diğer ülkelerin sonuçları ile karşılaştırmalı olarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. TEDMEM tarafından hazırlanan bu çalışmada ise ülke sıralamalarının ve karşılaştırmaların ötesine geçilerek zengin bir veri kaynağı olan PISA 2022'nin eğitim sistemimize katkı sunacak şekilde incelenmesi ve politika önerileri geliştirilmesi hedeflenmektedir.

PISA, geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarından farklı olarak öğrencilerin okulda ne öğrendiklerini değil, öğrendikleriyle neler yapabildiklerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. PISA'da yüksek performans gösterebilmek için öğrencilerin mevcut bilgilerinden çıkarımlar yapabilmeleri, disiplinler arası düşünebilmeleri ve bilgilerini yeni durumlarda yaratıcı bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

PISA her döngüsünde matematik, fen ve okuma alanlarından birini odak alan olarak belirlemektedir. PISA 2022'nin odak alanı matematik olarak belirlenmiştir. Ayrıca, PISA 2022 değerlendirmesine fen, matematik ve okuma alanlarının yanı sıra eleştirel düşünme yeterlik alanı da dahil edilmiştir. Türkiye bu alandaki değerlendirmeye katılmamıştır.

PISA 2022'ye dünya genelinde 81 ülke ve ekonomiden yaklaşık 690 bin 15 yaş grubu öğrenci katılmıştır. Bulgular 15 yaş grubundaki 29 milyon öğrenciye genellenebilir bir değerlendirme sunmaktadır. Türkiye, PISA 2022 uygulamasına İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması 1. Düzeyde yer alan 12 bölgeyi temsil eden 196 okul ve 7250 öğrenci ile katılım sağlamıştır. Bu veriler okula kayıtlı 15 yaş grubu 1 milyon 153 bin 239 öğrencinin 933 bin 402'sine, yani %81'ine genellenebilmektedir. 15 yaş grubunda henüz tam okullaşma sağlamadığı için de tüm 15 yaş popülasyonunun %73,7'sine genelleme yapılabilmektedir.

PISA 2022 öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki performanslarının yanı sıra, öğrenme çıktıları ile ilişkili olabilecek, sosyo-ekonomik durum, okul kaynakları, okuldaki yaşam ve ailenin desteği gibi kritik değişkenler hakkında da geniş kapsamlı veriler sunmaktadır. TEDMEM tarafından hazırlanan bu çalışma, 15 yaş grubu öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki performansları ve performansla ilişkili olabilecek okul hayatı ile ilgili öne çıkan değişkenleri ele almaktadır. PISA 2022 raporunda yer alan her veri değil eğitim sistemimizde karşılığı olan, potansiyel gelişim alanları ya da sorun alanlarına işaret eden ve mevcut durumla ilişkili olan veriler bu rapora dahil edilmiştir. Ortalamaya ilişkin karşılaştırmalarda genel olarak OECD ortalaması esas alınmıştır.

Türkiye'nin fen, matematik ve okuma alanlarındaki PISA 2022 performansı değerlendirilirken, diğer ülkelerin ortalama performanslarındaki genel eğilimi de göz ardı etmemek gerekmektedir. Buradan hareketle; ilk bölümde PISA'ya katılan ülkelerdeki genel eğilimi anlamak üzere çeşitli verilere yer verilmiştir. Sonraki bölümde Türkiye'nin PISA 2022'deki performansı ve bununla ilişkili olabilecek değişkenler kapsamında öğrencilerin okul hayatına mercek tutularak Türkiye için dikkat çeken veriler ele alınmıştır. Son olarak PISA 2022 bulguları ışığında Türkiye için öne çıkan bulgular, değerlendirmeler ve önerilere yer verilmiştir.

BÖLÜM 1

TÜRKİYE'NİN PISA PERFORMANSI

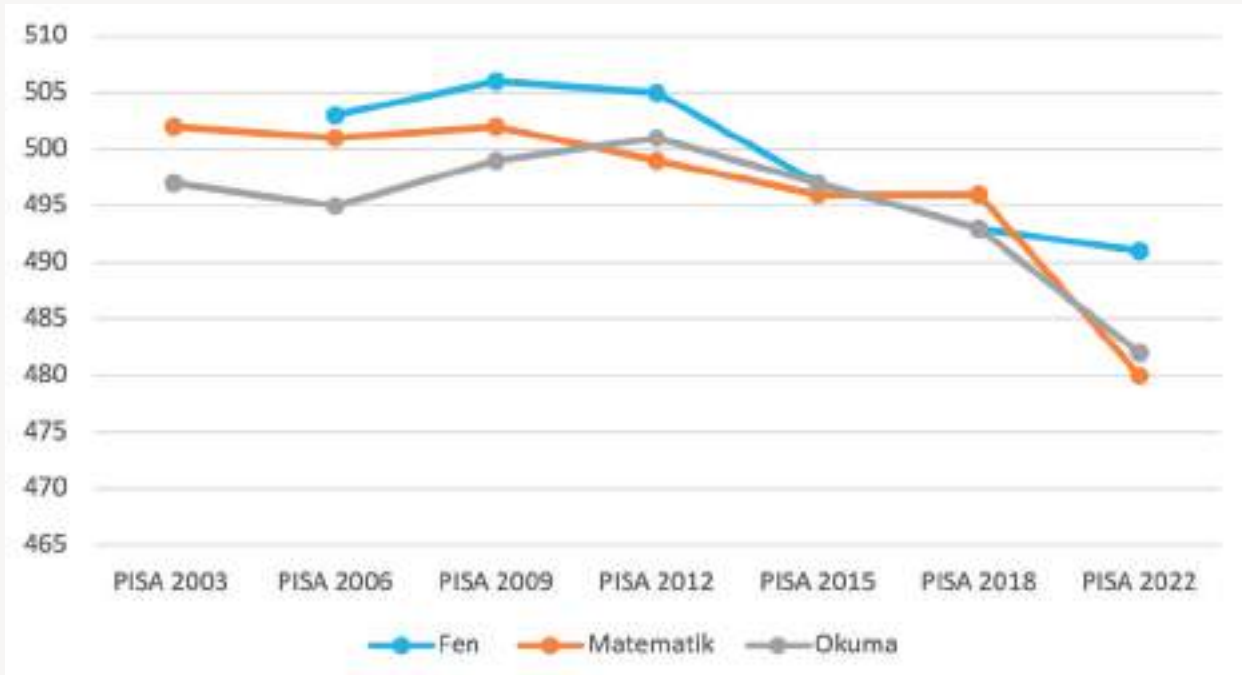
TÜRKİYE'NİN PISA PERFORMANSI

1. PISA'YA KATILAN ÜLKELERİN ORTALAMA PERFORMANSLARINDAKİ GENEL EĞİLİM

PISA 2022'ye katılan OECD ülkelerinin fen, matematik ve okuma alanlarındaki ortalama performansları önceki yıllara kıyasla genel bir azalma eğilimi göstermektedir (Grafik 1.1). OECD ülkelerindeki ortalama performans özellikle okuma (-11) ve matematik (-17) alanlarında PISA 2018'e kıyasla önemli ölçüde azalmıştır. Fen alanında ise 4 puanlık bir azalma söz konusudur. Ülkelerin ortalama matematik performansındaki düşüş daha önceki ardışık değişimlerin neredeyse üç katı kadardır.

GRAFİK 1.1.

Yıllara Göre OECD Ortalamasının PISA Performansındaki Değişim (2003-2022)



Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/wh9d4z>

Not: OECD-23 ortalaması baz alınmıştır.

Aralarında Finlandiya, Norveç, Almanya, Fransa, İsveç, Hollanda gibi ülkelerin de bulunduğu bazı ülkelerin matematik performansı 20 puandan fazla düşüş göstermiştir (Şekil 1.1). Benzer şekilde Finlandiya, Polonya, İzlanda, Fransa ve İsveç gibi bazı ülkelerin okuma performans puanlarında yaklaşık 20 puan ve üzerinde azalma gözlenmiştir. Bu neredeyse bir eğitim-öğretim yılına denk gelmektedir. Çoğu ülkenin matematik performansındaki bu düşüşe karşın Türkiye 2018 yılına kıyasla matematik performansında anlamlı bir değişim olmayan sınırlı sayıda ülkeden biridir. Tayvan, Japonya, Singapur ve Güney Kore ise matematik performansını iyileştiren ülkelerdendir.

ŞEKİL 1.1.**Bazı Ülkelerin PISA 2018-PISA 2022 Ortalama Matematik Puanı Karşılaştırması**

Matematik Performansındaki Değişim	Ülkeler ve Ortalama Puanlarındaki Değişim
PISA 2022'de PISA 2018'e göre anlamlı olarak daha <u>yüksek puan</u> elde eden ülkeler:	– Tayvan (+16)
PISA 2022 ile PISA 2018 arasında anlamlı bir <u>fark olmayan ülkeler</u> :	– Japonya (+9), – Singapur (+6), – Güney Kore (+1), – Türkiye (-1), – Hırvatistan (-1), – Avustralya (-4), – İsrail (-5), – Malta (-6), – Litvanya (-6), – İsviçre (-7)
PISA 2022'de PISA 2018'e göre anlamlı olarak daha <u>düşük puan</u> elde eden ülkeler:	– İzlanda (-36), – Norveç (-33), – Polonya (-27), – Hollanda (-27), – Almanya (-25), – Slovenya (-24), – Finlandiya (-23), – Slovakya (-22), – Fransa (-21), – İsveç (-21), – Portekiz (-21), – Danimarka (-20), – Belçika (-19), – Yeni Zelanda (-15), – İtalya (-15), – Kanada (-15), – OECD ortalaması (-17) , – Estonya (-13), – Amerika Birleşik Devletleri (-13), – Letonya (-13), – Çek Cumhuriyeti (-12), – İngiltere (-12), – Avusturya (-12), – Hong Kong (-11), – Macaristan (-8), – İrlanda (-8), – Makao (-6)

Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/whgd4z>

Bununla birlikte, bu veriler OECD ülkelerindeki 16 milyon nüfusu temsil eden 15 yaş grubu öğrencilere genellendiğinde yaklaşık %25'inin fen, matematik ve okuma alanlarının tamamında temel yeterlik seviyesinin altında performans gösterdiği tahmin edilmektedir. Bu durum OECD üyesi ülkelerdeki her 4 öğrenciden birinin matematik, okuma ve fen bilimlerinde temel yeterliklere sahip olmadığını, dahası dört işlem yapmakta ve basit bir metni okumakta zorluk yaşadığını göstermektedir. OECD üyesi olmayan 18 ülke ve ekonominin verileriyle yapılan hesaplamalarda ise 15 yaş nüfusunun %60'ından fazlasının her üç alanda da düşük performans sergilediği tahmin edilmektedir.¹

Bu sonuçlar COVID-19 salgını döneminde oluşan öğrenme kayıpları ve eksiklerinin eğitim sistemleri üzerindeki muhtemel etkisi olarak yorumlanmaya müsait görünebilir. Ancak raporda Finlandiya, İzlanda, Hollanda gibi pek çok ülkenin performansında COVID-19 öncesi on yıllık bir dönemden başlayarak bir azalma eğilimi olduğu ortaya konmaktadır. Bu durum ülkelerin performansındaki bu düşüşte eğitim sistemlerindeki uzun vadeli sorunların da etkili olabileceğini göstermektedir. Nitekim, bu durumun kök nedenlerini açığa kavuşturmak üzere ülkelerin üç temel alandaki performanslarının yanı sıra performansla ilişkili olabilecek çeşitli değişkenlerin de incelenmesi önem taşımaktadır.

2. TÜRKİYE'NİN MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDAKİ PERFORMANSI

Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin PISA 2022 performansı PISA 2018 performansı ile kıyaslandığında fen alanındaki puan ortalamasının yükseldiği, matematik alanındaki puan ortalamasının benzer seyrettiği, okuma alanındaki puan ortalamasının ise düştüğü görülmektedir (Grafik 2.1). Buna göre;

- Fen alanında 8 puanlık artış ile bugüne kadarki en yüksek ortalama puan elde edilmiştir.
- Matematik alanındaki ortalama puan 1 puan azalarak neredeyse aynı kalmıştır.
- Okuma alanındaki ortalama puanda ise 10 puanlık bir düşüş gerçekleşmiştir.

GRAFİK 2.1.

Yıllara Göre Türkiye'nin PISA Performansındaki Değişim (2003-2022)



Kaynak: OECD, 2023a.
Veri: <https://stat.link/wh9d4z>

Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin ortalama performansı OECD ortalaması ile kıyaslandığında ise, her üç alanda da OECD ortalamasının gerisinde kaldığı görülmektedir (Grafik 2.2). Türkiye'deki öğrencilerin fen alanındaki performansı diğer alanlara kıyasla OECD ortalamasına en yakın olan alandır.

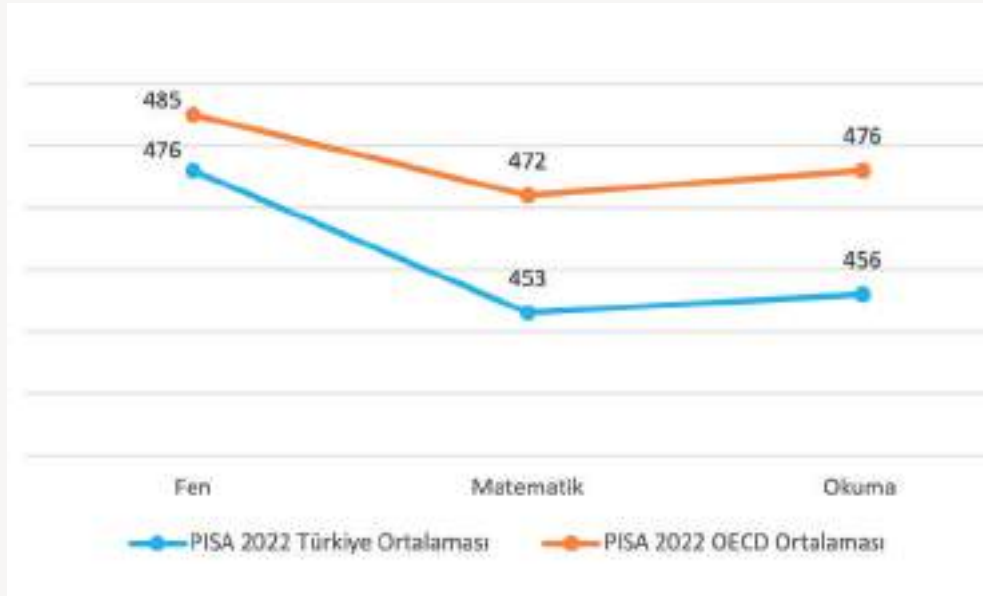
Türkiye, OECD ortalamasının;

- Fen bilimlerinde 9 puan,
- Matematikte 19 puan,
- Okumada ise 20 puan gerisindedir.

Aralarında Avustralya, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Hong Kong (Çin), Japonya, Kore, Singapur, İsveç ve İsviçre'nin bulunduğu 18 ülke ve ekonomi her üç alanda da OECD ortalamasının üzerinde performans göstermiştir.

GRAFİK 2.2.

PISA 2022 Türkiye ve OECD Ülkeleri Ortalama Performansı Karşılaştırılması



Kaynak: OECD, 2023a.
Veri: <https://stat.link/xluqor>

3. MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDAKİ BAŞARI SIRALAMALARI

PISA 2022 uygulamasına katılan ülke sayısı önceki yıla kıyasla artmasına karşın Türkiye her üç alanda da sıralamasını yükselten ülkelere biri olmuştur. Bununla birlikte Türkiye'deki öğrencilerin okuma alanındaki performansında ortalama 10 puanlık düşüşe rağmen PISA'ya katılan ülkeler arasındaki sıralaması yükselmiştir.

Türkiye'nin PISA 2022'ye katılan 81 ülke içindeki alanlara göre sıralaması;

- Fen bilimlerinde 34,
- Matematikte 39,
- Okumada 36 olarak gerçekleşmiştir.

Sadece OECD ülkeleri içinde kıyaslandığında ise Türkiye'nin 37 OECD ülkesi içindeki sıralaması PISA 2018'e kıyasla 1'er sıra yükselerek;

- Fen bilimlerinde 29,
- Matematikte 32,
- Okumada 30 olmuştur (Tablo 3.1).

TABLO 3.1.

Yıllara Göre PISA'ya Katılan OECD Üyesi Ülke Sayısı ve Türkiye'nin Alanlara Göre OECD Ülkeleri Arasındaki Sıralaması

	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	PISA 2018	PISA 2022
Fen	28	29	31	33	34	30	29
Matematik	28	29	31	31	33	33	32
Okuma	28	29	31	31	34	31	30
Katılan OECD ülke sayısı	29	30	33	34	37	37	37

Kaynak: MEB PISA Ulusal Raporları derlenerek hazırlanmıştır.

Singapur matematik (575 puan), okuma (543 puan) ve fen (561 puan) alanlarında PISA 2022'ye katılan diğer tüm ülke ve ekonomilerden önemli ölçüde daha yüksek puan alarak her üç alanda da tüm ülkeler ve ekonomiler arasında birinci olmuştur. PISA 2022'de en yüksek matematik puanına sahip 10 ülke/ekonomi ve puan ortalamaları ise Tablo 3.2'de yer almaktadır.

TABLO 3.2.**PISA 2022'de En Yüksek Matematik Puanına Sahip 10 Ülke/Ekonomi ve Puan Ortalamaları**

Ülke	Matematik Puan Ortalaması
Singapur	575
Makao (Çin)	552
Çin Taipei	547
Hong Kong (Çin)	540
Japonya	536
Kore	527
Estonya	510
İsviçre	508
Kanada	497
Hollanda	493

Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/xluqor>

4. ÜLKELERİN REFAH DÜZEYİ, EĞİTİM HARCAMALARI VE MATEMATİK PERFORMANSI

PISA 2022'de en yüksek matematik puanına sahip 10 ülke/ekonomi sıralaması akıllara ülkelerin refah düzeyi ve PISA performansı arasındaki ilişkiyi getirmektedir. PISA 2022'de matematikte en yüksek performans gösteren ilk 10 ülkenin kişi başı GSYİH'leri 42 bin 140 dolar (Japonya) ile 116 bin 486 dolar (Singapur) arasında değişkenlik göstermektedir (Tablo 4.1).

PISA 2022 sonuçlarına göre kişi başı daha yüksek milli gelire sahip ülkeler daha yüksek puan alma eğilimindedir. OECD ülkelerinin ortalama puanlarındaki değişkenliğin %47'si kişi başına düşen milli gelirle ilişkilidir. Ancak bu ilişki doğrusal değildir ve yalnızca eğitim için harcanabilecek potansiyel kaynaklar hakkında fikir vermektedir. Asıl farkı yaratan; ülkelerin mevcut kaynaklarını nasıl kullandığıdır. Kişi başına düşen milli geliri 100 bin doların üzerinde olan iki farklı ülke örneği bu durumu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Kişi başına düşen milli geliri 116 bin 486 dolar olan Singapur 575 matematik puanı ortalamasıyla ülke sıralamasında ilk sırada yer alırken, kişi başına düşen milli geliri 102 bin 18 dolar olan Katar 414 matematik puanı ile 51.sırada yer almaktadır.

Ülkelerin sahip oldukları milli gelirden eğitime ayırdıkları mali kaynaklar ülkelerin önceliklerine göre değişmektedir. Bu konudaki en net gösterge ülkelerin satın alma gücü pariteleri dikkate alınarak hesaplanan, 6 yaşından 15 yaşına kadar öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarıdır. PISA 2022 verilerine göre öğrenci başına yapılan toplam harcama, OECD ülkeleri arasındaki ortalama matematik

performansı farkının %51'ini oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrenci başına yapılan toplam harcama ile ülkelerin matematik performansı arasında belirli bir eşişe kadar pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenci başına yapılan harcama 75 bin dolara kadar arttıkça ülkenin ortalama matematik performansı da artmaktadır. Ancak 75 bin dolardan sonra bu artış hızı belirgin şekilde azalmaktadır. Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu Şili, Kolombiya, Yunanistan, Letonya, Litvanya ve Meksika hariç tüm OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan toplam harcama 75 bin doların üzerindedir ve bu ülkelerde öğrenci başına yapılan harcama matematik performansı ile çok daha az ilişkilidir.

Matematik performansına göre ülke sıralamasında ilk 10'da yer alan ülkelerde İrlanda (94 bin 167 dolar) dışında tümünün öğrenci başına yaptığı toplam harcama 100 bin doların üzerindedir. OECD ortalaması da benzer şekilde 102 bin 612 dolar olarak hesaplanmaktadır. Türkiye'de 6-15 yaş aralığında öğrenci başına yapılan toplam harcama ise yalnızca 46 bin 709 dolardır (Tablo 4.1).

TABLO 4.1.

En Yüksek Matematik Puanına Sahip 10 Ülke/Ekonominin Kişi Başı GSYİH, Öğrenci Başına Yapılan Eğitim Harcamaları (Dolar) ve Matematik Performansı

Ülke	Matematik Puan Ortalaması	Kişi Başı GSYİH	Öğrenci Başına Yapılan Harcama
Singapur	575	116.486	166.112
Makao (Çin)	552	71.186	195.581
Çin Taipei	547	62.696	116.620
Hong Kong (Çin)	540	65.892	124.556
Japonya	536	42.140	101.399
Kore	527	46.889	144.485
Estonya	510	42.381	-
İsviçre	508	77.121	133.025
Kanada	497	52.790	121.678
Hollanda	493	63.742	119.584
OECD Ortalaması	472	48.388	102.612

Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/4q3apj>

Öğrenci başına yapılan toplam harcamanın 40 bin-50 bin dolar bandında olduğu ülkeler Malezya, Uruguay, Türkiye, Dominik Cumhuriyeti, Sırbistan ve Arjantin'dir. Bu ülkelerin matematik puanı ortalaması 405 iken Türkiye'nin puanı 453'tür. Türkiye, öğrenci başına benzer harcama düzeyindeki ülkeler arasında en yüksek ortalama puana sahip ülkedir (Tablo 4.2).

TABLO 4.2.

Türkiye ile Öğrenci Başına Benzer Harcama Düzeyine Sahip Ülkelerin Kişi Başı GSYİH, Öğrenci Başına Yapılan Eğitim Harcamaları (Dolar) ve Matematik Performansı

Ülke	Matematik Puan Ortalaması	Kişi Başı GSYİH	Öğrenci Başına Yapılan Harcama
Malezya	409	28.929	50.697
Uruguay	409	25.049	47.187
Türkiye	453	30.444	46.709
Dominik Cumhuriyeti	339	20.463	46.517
Sırbistan	440	21.642	45.963
Arjantin	378	23.650	42.238
Ortalama	405	25.030	46.552

Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/4q3apj>

5. MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDAKİ YETERLİK DÜZEYLERİ

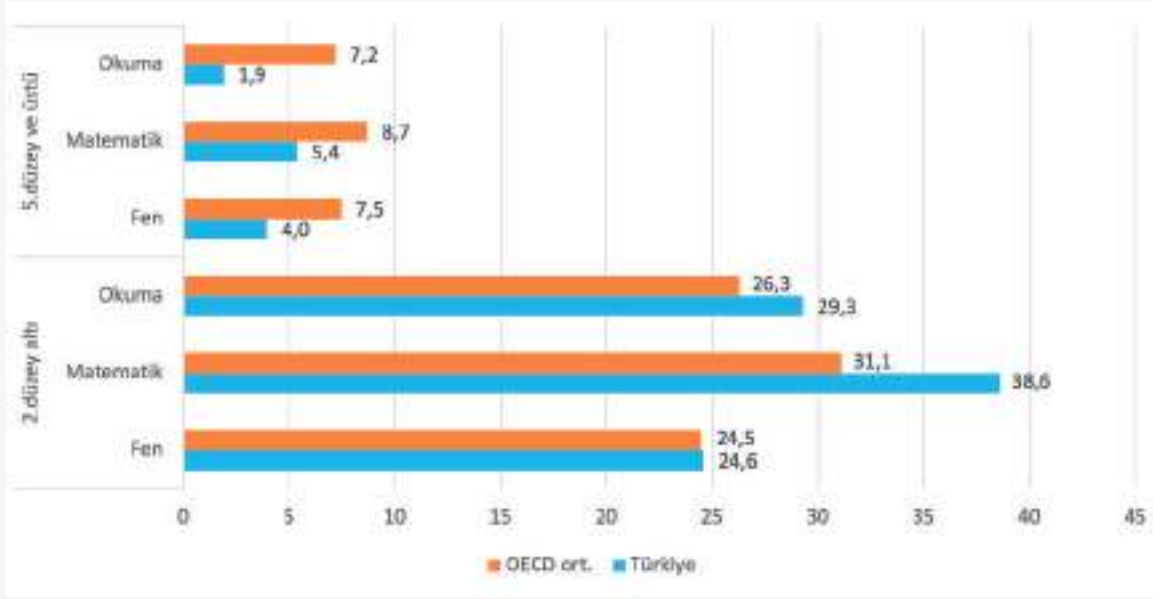
PISA, öğrencileri sahip oldukları yeterliklere göre 6 düzeyde incelemektedir. Genel bir ifade ile 2. düzey; öğrencilerin 21. yüzyılda hayata hazır olmaları için sahip olmaları gereken temel becerileri kapsamaktadır. En üst düzeyler olan 5. ve 6. düzeyler yorumlama, analiz ve sorgulama gibi üst düzey becerileri içermektedir. Eğitim sistemlerinde temel yeterlik düzeylerinin altında kalan öğrenci oranlarının azaltılması ve ileri düzeyde yeterlik gösteren öğrenci oranlarının artırılması performansta iyileşmenin temel göstergesi olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, ülke sıralamalarından ziyade bu oranların yıllara göre değişimi ülkelerin eğitim politikalarının uygulamadaki yansımalarına ilişkin çok daha fazla ipucu vermektedir.

PISA 2022'de Türkiye'nin üç alandaki performansı bu kapsamda değerlendirildiğinde her üç alanda da temel yeterlik düzeyinin (2. düzey) altında kalan öğrenci oranlarının OECD ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (Grafik 5.1.). Matematikte öğrencilerin yaklaşık %39'u temel yeterlik düzeyinin altında performansa sahiptir. Başka bir ifadeyle Türkiye'deki her 10 öğrenciden dördü dört işlem yapma, grafik okuma gibi temel matematik yeterliklerinden yoksundur. Estonya, Hong Kong (Çin), Japonya, Singapur, Makao (Çin) ve Tayvan'daki öğrencilerin %15'inden daha azı matematikte temel yeterlik düzeyinin altındadır.

Okuma alanında öğrencilerin %29'u temel yeterlik düzeyinin altında performans göstermektedir. Türkiye'de her 10 öğrenciden en az üçü okuduğunu anlamada, kısa bir metinde gerekli bilgiyi bulmada ve okuduklarından anlam çıkarmada sorunlar yaşamaktadır. OECD ortalamasında ise öğrencilerin %26'sı temel yeterlik düzeyinin altında performans göstermektedir.

GRAFİK 5.1.

PISA 2022'de Türkiye ve OECD ortalamasında 2. Düzey Altında ve 5. Düzey ve Üstünde Yeterlik Gösteren Öğrenci Oranları (%)



Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/2uzmxk>

Fen alanında öğrencilerin %24,6'sı temel yeterlik düzeyinin altındadır. OECD ortalamasında bu oran Türkiye'ye benzer şekilde %24,5'tir. Fen alanında temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenciler bilimsel olguları anlamlandırmak, verileri yorumlamak, basit bilimsel sonuçlara ulaşmak gibi temel bilimsel süreçler konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Buna göre, Türkiye'de her dört öğrenciden birinin temel bilimsel süreç becerileri konusunda sorun yaşadığı söylenebilir.

Bir ülkenin refah ve kalkınmasının lokomotifi olarak görülen üst düzey beceri gösteren öğrenci oranları ise Türkiye için her üç alanda da OECD ortalamasının gerisinde kalmıştır. Türkiye için okuma alanında %1,9 olan üst düzey beceri gösteren öğrenci oranı, %7,2 olan OECD ortalamasının oldukça gerisindedir. Bu seviyedeki öğrenciler, uzun bir metni anlayabilir, soyut kavramlarla uğraşabilir, bilginin kaynağına ilişkin açık olmayan ipuçları yoluyla gerçekler ve görüşler arası ayırım yapabilir.

Matematik ve fen alanlarında da sırasıyla üst düzey beceri gösteren öğrenci oranları Türkiye'de %5,4 ve %4 olup %8,7 ve %7,5 olan OECD ortalamalarının gerisindedir. Singapur (%41), Çin Taipei (%32), Makao (Çin) (%29), Hong Kong (Çin)(%27) ve Japonya'da (%27) matematik alanında üst düzey performans gösteren öğrencilerin oranları %25'in üzerindedir. Bu seviyelerde öğrenciler karmaşık durumları matematiksel olarak modelleyebilir ve karmaşık durumları çözmek için uygun problem çözme stratejilerini seçebilir, karşılaştırabilir ve değerlendirebilir.

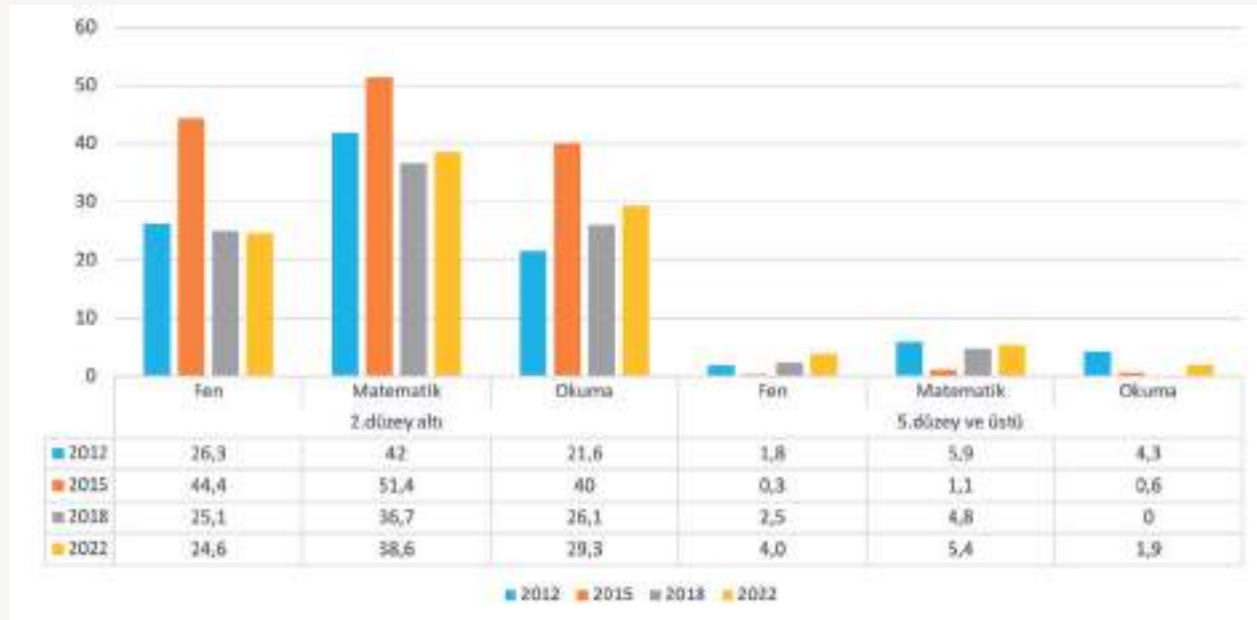
Son on yılda Türkiye'de temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranları incelendiğinde (2015 yılındaki keskin artış istisna bırakıldığında), fen alanında 2. düzey altında kalan öğrenci oranlarının kademeli olarak azalarak PISA 2022'de en düşük değere ulaştığı sonucuna ulaşılmaktadır (Grafik 5.2). Matematik alanında

PISA 2012'de %42 olan temel yeterlik düzeyi altındaki öğrenci oranı PISA 2022'de bir miktar azalarak %38,6'ya düşmüştür. Okuma alanında temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranları ise PISA 2012'ye kıyasla PISA 2022'de yaklaşık 8 yüzde puan artış göstermiştir.

5. düzey ve üstünde performans gösteren öğrenci oranları PISA 2012 ile kıyaslandığında, bu oranların fen alanında %1,8'den %4,0'e yükseldiği, matematik alanında %5,9'dan %5,4'e düştüğü, okuma alanında ise %4,3'ten %1,9'a düştüğü görülmektedir. Fen alanında yüksek performans gösteren öğrenci oranındaki artış kadar okuma alanında yüksek performans gösteren öğrenci oranının düşmesi de dikkat çekmektedir.

GRAFİK 5.2.

PISA 2012-2022 Yılları Arasında Türkiye'de 2. Düzey Altında ve 5. Düzey ve Üstünde Yeterlik Gösteren Öğrenci Oranları (%)



Kaynak: OECD PISA Raporları derlenerek oluşturulmuştur.

5.1. Düşük ve Yüksek Performans Gösteren Öğrenciler

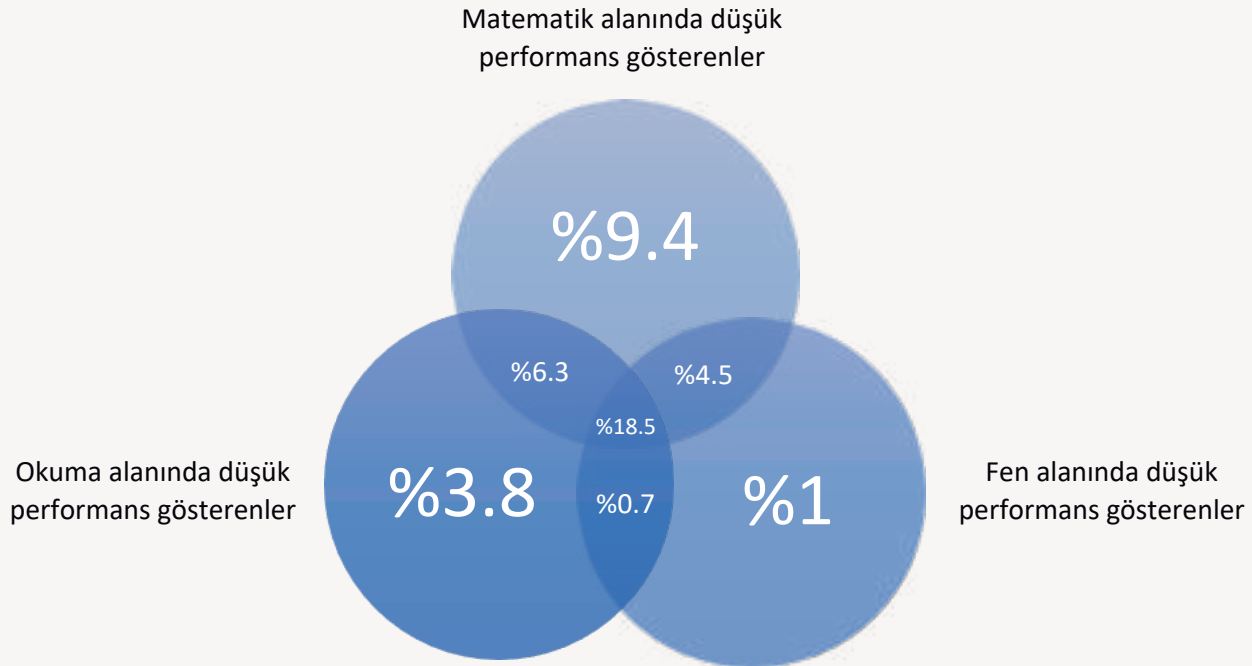
PISA değerlendirmelerinde 2. seviyenin altında performans gösteren öğrenciler düşük performans gösteren öğrenciler olarak nitelendirilirken, 5. seviyenin üstünde performans gösteren öğrenciler yüksek performans gösteren öğrenciler olarak nitelendirilmektedir.

Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin yaklaşık %44'ü matematik, fen ya da okuma alanlarının en az birinde düşük performans göstermektedir. OECD ortalamasında bu oran %39'dur. Şili, Kosta Rika ve Kolombiya'da üç alanın en az birinde düşük performans gösteren öğrenci oranları %60'ın üzerindedir. Singapur, Makao (Çin), Japonya, Estonya ve İrlanda'da ise üç alanın en az birinde düşük performans gösteren öğrenci oranları %25'in altındadır.

Türkiye’de üç alanda birden temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranı %18,5 iken OECD ortalamasında ise %16,4’tür (Şekil 5.1). Ayrıca, Türkiye’deki öğrencilerin %3,8’i yalnızca okuma alanında, %9,4’ü yalnızca matematik alanında, %1’i yalnızca fen alanında düşük performans göstermektedir. Yalnızca matematik alanında düşük performans gösteren öğrenci oranları OECD ortalamasından yüksek olup yalnızca fen ve yalnızca okuma alanlarında düşük performans gösteren öğrenci oranları OECD ortalamasının gerisindedir. Türkiye’de her üç alanda birden yüksek performans gösteren öğrenci oranı ise yalnızca %0,6’dır (Şekil 5.2). OECD ortalamasında bu oran %2,6’dır. Japonya ve Kore’de her üç alanda birden yüksek performans gösteren öğrenci oranı %6’nın üzerindedir.

ŞEKİL 5.1.

Türkiye’de Yeterlik Alanlarına Göre Düşük (2. Seviye ve altında) Performans Gösteren Öğrenci Oranları (%)

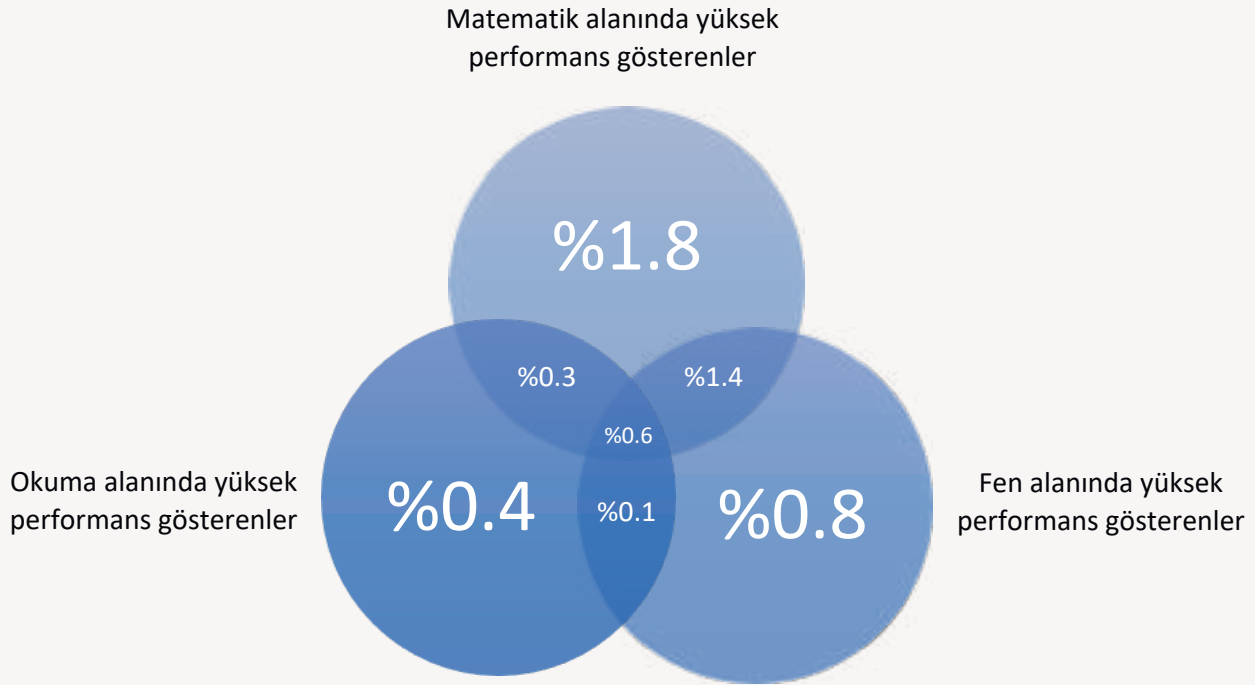


Kaynak: OECD, 2023a.
Veri: <https://stat.link/3mudz9>

Türkiye’deki öğrencilerin %5,4’ü matematik, fen ya da okuma alanlarının en az birinde 5. seviyenin üstünde performans göstermiştir. Meksika, Şili, Kolombiya, Yunanistan ve İzlanda’dan sonra Türkiye bu oranın en düşük olduğu OECD ülkesidir. OECD ortalamasında bu oran %12,5 olup, Türkiye ortalamasının 2 katından fazladır.

ŞEKİL 5.1.

Türkiye'de Yeterlik Alanlarına Göre Yüksek (5. Seviye ve üstünde) Performans Gösteren Öğrenci Oranları (%)



Kaynak: OECD, 2023a.
Veri: <https://stat.link/3mudz9>

6. KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLER ARASI PERFORMANS FARKI

Kız ve erkek öğrencilerin her üç alanda performansı incelendiğinde Türkiye ve OECD ortalamasında benzer sonuçlar görülmektedir. Türkiye'de matematik alanında erkeklerin performansı kızlardan 6 puan daha yüksektir ve aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Okuma alanında kızların performansı erkeklerden 25 puan fazladır ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Fen yeterlik alanında ise kızların lehine 5 puanlık fark söz konusu olup fark istatistiksel anlamlı değildir (Tablo 6.1). OECD ülkeleri ortalamasında ise matematikte erkekler lehine 9 puanlık, okumada kızlar lehine 24 puanlık fark bulunmaktadır. Fen alanında ise kızlar ve erkeklerin performans düzeyleri aynıdır. Farklar matematik ve okuma alanlarında istatistiksel olarak anlamlı iken, fen alanında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir puan farkı yoktur.

TABLO 6.1.

PISA 2022'de Cinsiyete Göre Performans Puanları¹

	Türkiye						OECD					
	Fen		Matematik		Okuma		Fen		Matematik		Okuma	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
PISA 2022	478	473	450	456	469	444	485	485	468	477	488	464
Fark	5		-6		25		0		-9		24	

¹ İstatistiksel olarak anlamlı farklar koyu renkle belirtilmiştir.

Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/3mudz9>

PISA 2022 araştırmasına katılan 40 ülkede matematik alanında erkekler daha yüksek performans gösterirken, 17 ülkede kızlar daha yüksek performans göstermiş, 24 ülkede ise kızlar ve erkeklerin performansı arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Okuma yeterlik alanında 81 ülkenin 79'unda kızlar daha yüksek performans sergilemiştir.

Yeterlik seviyeleri üzerinden kızlar ve erkeklerin performansı incelendiğinde ise Türkiye'de matematik ve fen alanlarında 5. düzey ve üzeri yeterlik gösteren erkek öğrenci oranlarının kızlardan anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Tablo 6.2). Buna karşın, okuma alanında temel yeterlik seviyesi olan 2. düzey altı yeterlik gösteren erkek öğrenci oranları kızlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Söz konusu farklılıklar OECD ülkelerindeki oranlarla paralellik göstermektedir.

TABLO 6.2.

Cinsiyete Göre Düşük ve Yüksek Performans Gösteren Öğrenci Oranları (%)

		Kız		Erkek	
		2. seviye altı	5. seviye üstü	2. seviye altı	5. seviye üstü
Okuma	Türkiye	23,5	2,1	35,1	1,6
	OECD	21,7	8,2	30,7	6,2
	Fen	Türkiye	22,8	3,3	26,5
	OECD	23,4	6,6	25,5	8,3
Matematik	Türkiye	39,4	4,2	38,0	6,7
	OECD	31,6	6,8	30,6	10,5

Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/3mudz9>

7. MATEMATİK KAYGISI

PISA 2022'ye katılan tüm eğitim sistemlerinde öğrencilerin matematik kaygısı ile matematik performansı arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle matematik kaygısının daha yüksek olduğu ülkelerin matematik performansı daha düşüktür. Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin matematik kaygı indeksi 0,59 olup 0,17 olan OECD ortalamasının neredeyse üç katından fazladır. **Türkiye, Şili ile birlikte OECD ülkeleri arasında 15 yaş grubu öğrencilerin matematik kaygısının en yüksek olduğu ülkedir.** Matematik kaygısı endeksindeki uluslararası farklılıklar, PISA 2022'ye katılan tüm ülke/ekonomiler içinde matematikte öğrenci başarısındaki farklılıkların yaklaşık yüzde 25'ini açıklamaktadır.

8. SOSYO-EKONOMİK GÖSTERGELER VE ÖĞRENCİ PERFORMANSI

PISA'da bir öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi¹ “ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi (ESKD)” ile ölçülmektedir. Bu indeks ebeveynlerin en yüksek eğitim seviyesi, ebeveynlerin en yüksek mesleki statüsü ve ev eşyaları olmak üzere öğrenci anketleri aracılığıyla toplanan üç bileşen üzerinden hesaplanmaktadır. Bu değer ne kadar yüksekse sosyo-ekonomik düzey de o kadar yüksektir. Bu değerın OECD ortalaması 0 ve standart sapması 1 olarak belirlenmiştir. Türkiye'deki öğrencilerin bu indeksteki ortalaması -1,19'dur. **Türkiye, OECD ülkeleri sıralamasında ESKD indeksi bakımından son sırada yer almaktadır. Buna göre Türkiye'deki öğrenciler OECD ortalamasındaki akranlarına göre sosyo-ekonomik açıdan en dezavantajlı öğrenciler durumundadır.** Ayrıca, PISA 2022'ye katılan 81 ülke bu indeksteki ortalama değerlerine göre sıralandığında Türkiye'den daha düşük değere sahip yalnızca 9 ülke olduğu görülmektedir. Bu ülkeler Kamboçya, Fas, Endonezya, Guatemala, El Salvador, Filipinler, Vietnam, Paraguay ve Tayland'dır.

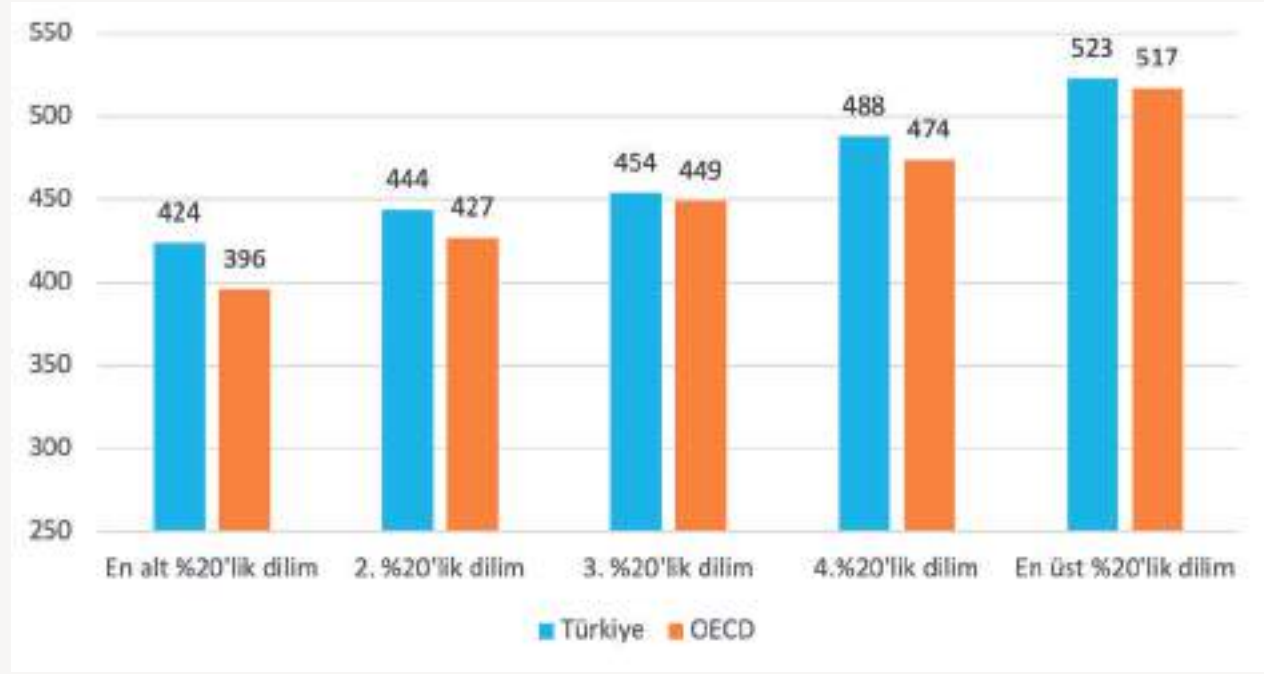
Daha detaylı analizler yapılabilmesi için öğrenciler kendi ülkeleri içinde ESKD indeks değerine göre sıralanmakta ve her ülkedeki öğrencilerin en alt %25'lik çeyreğinde yer alan öğrenciler “sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler”, en üst %25'lik çeyreğinde yer alan öğrenciler ise “sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrenciler” olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerin bu çeyrekler içindeki indeks ortalamaları incelendiğinde Türkiye'nin her çeyrek için en düşük indeks değerine sahip olduğu görülmektedir. Hatta Türkiye'nin en üst çeyrekteki indeks ortalaması (0,42) OECD'nin 3. çeyreğinin indeks ortalamasına (0,41) karşılık gelmektedir. Bu durum Türkiye'deki sosyo-ekonomik olarak en avantajlı öğrencilerin (0,42) OECD ülkelerindeki en avantajlı öğrenciler (1,09) kadar avantajlı olmadıklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Türkiye'deki sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler de (-2,62) OECD ortalamasındaki sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerden (-1,22) çok daha dezavantajlı durumdadır.

ESKD indeksinin bir diğer kullanım şeklinde PISA 2022'ye katılan tüm öğrenciler ESKD değerine göre sıralanmakta ve bu değer üzerinden 5 farklı %20'lik dilim tanımlanmaktadır. Her %20'lik dilimdeki öğrenci oranları ve puan ortalamalarının bilinmesi PISA'ya katılan tüm öğrenciler içinde aynı sosyo-ekonomik koşullara sahip olan öğrencilerin farklı ülkelere göre karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin %33'ü, OECD ortalamasında ise öğrencilerin yalnızca %4,9'u en alt sosyo-ekonomik dilimde yer almaktadır. OECD ortalamasında en üst sosyo-ekonomik dilimde yer alan öğrenci oranı %37,1 iken Türkiye'de %11,1'dir. Bu veriler bize Türkiye'deki öğrencilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik düzey olarak alt dilimlerde kümelendiğini göstermektedir. Bununla birlikte Türkiye'deki öğrenciler her dilimde OECD ülkeleri genelinde benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin ortalamasından daha yüksek puan ortalamalarına sahiptir (Grafik 8.2). Öyle ki en alt sosyo-ekonomik dilimdeki öğrencilerin puan ortalaması Türkiye için 424 iken OECD ülkeleri için 396'dır.

¹ Belgenin genelinde “ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi” ile ölçülen parametrenin karşılığı olarak daha yaygın kullanılan ve anlaşılır olan “sosyo-ekonomik düzey/durum” ifadesi kullanılmıştır.

GRAFİK 8.1.

Türkiye ve OECD Ortalamasında Benzer Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip Öğrenci Performanslarının Karşılaştırılması



Kaynak: OECD, 2023a.
Veri: <https://stat.link/3mudz9>

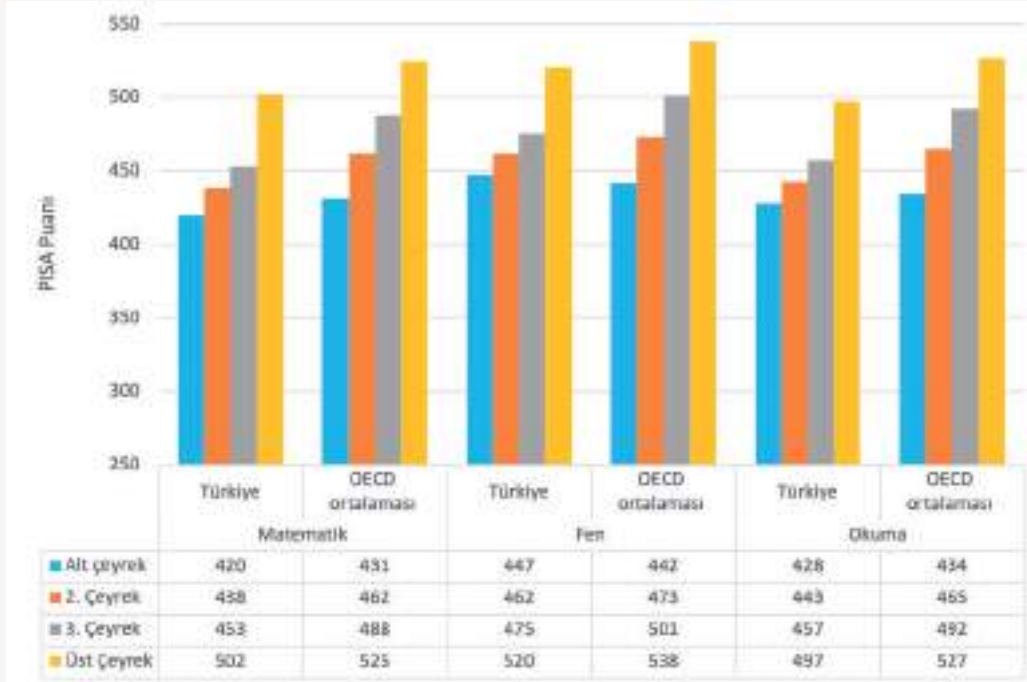
Türkiye'de her üç alanda da öğrenci performanslarının sosyo-ekonomik durumdan etkilenme düzeyi OECD ülkelerine kıyasla daha azdır. Türkiye'de matematikte öğrenci performanslarındaki farklılığın %12,6'sı, fende %10,3'ü, okumada ise %9,8'i öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanmaktadır. OECD ortalamasında ise öğrenci performanslarındaki farklılığın matematikte %15,5'i, fende %14,2'si, okumada %12,6'sı sosyo-ekonomik durum ile açıklanabilmektedir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksindeki bir birimlik artış Türkiye'de matematikte 27 puan, OECD ortalamasında 39 puan artışa karşılık gelmektedir. PISA 2022 sonuçlarına göre 20 puanın okuldaki bir yıllık öğrenmeye karşılık geldiği düşünüldüğünde bu indeksteki bir birimlik artış Türkiye'de 1 yıldan daha fazla, OECD ortalamasında ise iki yıllık okul öğrenmesine karşılık gelmektedir.

Sosyo-ekonomik duruma göre Türkiye ve OECD ortalamaları incelendiğinde her üç alanda hem Türkiye'de hem OECD ortalamasında sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrenci performansının arttığı görülmektedir. Türkiye'deki avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki performans farkı matematikte 82, fende 74 ve okumada 69 puandır. Bu gruplar arasındaki performans farkı OECD ülkelerinde sırasıyla 93, 96 ve 93 puandır (Grafik 8.1).

GRAFİK 8.2.

Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Her Üç Alanda Türkiye ve OECD Ortalamaları



Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/3mudz9>

Öğrencilerin yeterli seviyeleri sosyo-ekonomik durum üzerinden incelendiğinde ise sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin %53,3'ünün, sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrencilerin %20'sinin matematikte temel yeterlik seviyesinin altında olduğu görülmektedir. Bu oranlar OECD ortalaması için sırasıyla %46,8 ve %13,5'tir (Tablo 8.1).

TABLO 8.1.

Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Matematikte Düşük (2. Düzey ve altı) ve Yüksek (5. Düzey ve üstü) Performans Gösteren Öğrenci Oranları (%)

	Türkiye		OECD	
	Düşük performans gösteren öğrenci oranı	Yüksek performans gösteren öğrenci oranı	Düşük performans gösteren öğrenci oranı	Yüksek performans gösteren öğrenci oranı
Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler	%53,3	%1,7	%46,8	%2,6
Sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrenciler	%20,3	%12,9	%13,5	%19,1
Tüm öğrenciler	%38,7	%5,4	%31,1	%8,7

Kaynak: OECD, 2023a.

Veri: <https://stat.link/3mudz9>

Sosyo-ekonomik farklılıkların yıllar içinde matematik performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öğrencilerin PISA 2022 matematik performansları PISA 2012 ile kıyaslanmıştır. Buna göre Türkiye'de son on yılda hem sosyo-ekonomik olarak en üst çeyrekte bulunan öğrencilerin hem de sosyo-ekonomik olarak en alt çeyrekte bulunan öğrencilerin matematik performansında iyileşme söz konusudur. Türkiye Kuzey Makedonya ve Katar ile birlikte sosyo-ekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı öğrencilerin performanslarını geliştirdikleri üç ülkeden biridir. Ancak yıllara göre değişim verileri değerlendirilirken özellikle 2015 yılı baz alınarak değerlendirme yapılması gerçekçi olmayan bir iyileşme algısına neden olabilir. Nitekim, PISA 2022 verileri PISA 2018 verileri ile kıyaslandığında da sosyo-ekonomik olarak en alt çeyrekte bulunan öğrencilerin matematik performansı 8 puan azalırken üst çeyrekte bulunan öğrencilerin performansında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu nedenle PISA 2022 sonuçları değerlendirilirken 2012, 2015 ve 2018 ile birlikte ele alınması daha doğru bir değerlendirme imkânı sunacaktır.

8.1. Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrenciler

Akademik yılmazlık gösteren öğrenciler, kendi ülkelerindeki öğrenciler arasında sosyo-ekonomik düzeye göre en alt çeyrekte yer alıp en üst çeyrekte performans gösteren öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Matematik alanında dezavantajlarına rağmen en üst çeyrekte başarı gösteren öğrencilerin oranı Türkiye'de %11,7, OECD ortalamasında %10,2'dir. Bu oranlar okuma alanında %12,6, fen alanında %12,8'dir. OECD ortalamasında ise sırasıyla %11,4 ve %10,8'dir. Türkiye'de her üç alanda da akademik yılmazlık gösteren öğrenci oranı OECD ortalamasının üzerindedir.

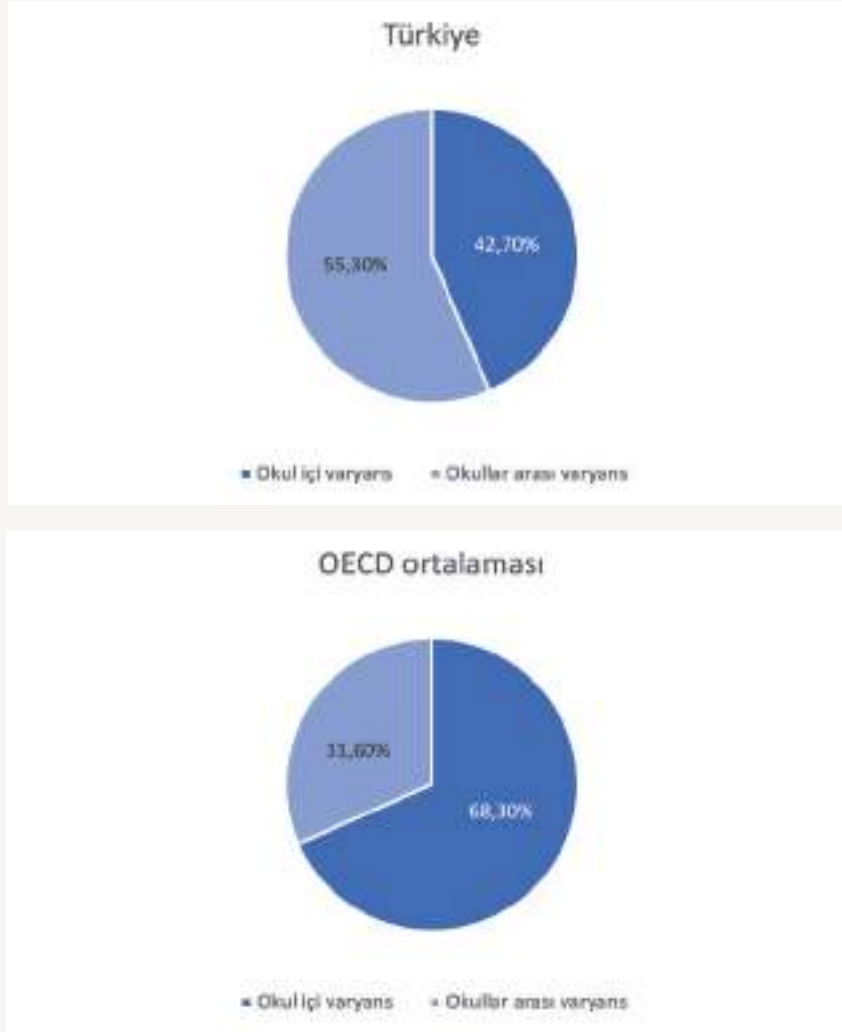
9. OKULLAR ARASI PERFORMANS FARKI

Dünya genelinde 15 yaş grubu öğrencilerin matematik performansı büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Bu farklılık öğrenci özellikleri, okul özellikleri ve eğitim sisteminin özelliklerinden kaynaklanabilmektedir. Türkiye okullar arası değişkenliğin (varyansın) en yüksek olduğu 4. OECD ülkesidir. Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin matematik performansındaki değişkenliğin %55,3'ü okullar arasındadır. (Şekil 9.1). OECD ortalamasında bu oran %31,6'dır. Başka bir deyişle Türkiye'deki öğrencilerin matematik performansı OECD ülkeleri ile kıyaslandığında okulun özelliklerinden daha fazla etkilenmektedir.

Türkiye'de öğrencilerin matematikteki performans farklılıklarının %42,7'si okul içindeki değişkenlikten kaynaklanırken, OECD ortalamasında bu oran %68,3'tür. Türkiye, aralarında Bulgaristan, Macaristan, İsrail, Japonya, Hollanda ve Romanya gibi ülkelerin de bulunduğu okullar arası performans farkının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Bu ülkelerde okullar arasındaki değişkenlikler öğrencilerin performansındaki farklılıkların %50 ve daha fazlasını açıklamaktadır.

ŞEKİL 8.1.

Türkiye ve OECD Ortalamasında Okullar Arasında ve Okul İçinde Matematik Performansındaki Değişkenlik Oranları (Varyans (%))



Kaynak: OECD, 2023a.
Veri: <https://stat.link/xmrlsh>

10. OKUL TÜRLERİNE GÖRE PERFORMANS FARKI

PISA 2022 bulgularına göre Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin performansı okul türüne göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Örneğin matematik alanında en yüksek performans gösteren okul türü olan Fen lisesi öğrencilerinin ortalaması ile en düşük performans gösteren okul türü olan mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin ortalaması arasında 203 puanlık fark bulunmaktadır. Bu fark fen alanında 180 puan, okuma alanında ise 154 puandır (Tablo 10.1).

- Fen liselerinde öğrenim gören öğrenciler her üç alanda da en yüksek performansa sahiptir.
- Sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrenciler her üç alanda da fen liselerinden sonra en yüksek performansa sahiptir.
- Fen lisesi ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrenciler üç alanda da Türkiye ve OECD ortalamasının üzerinde performans göstermiştir.
- Üç alanda da en düşük performans mesleki ve teknik Anadolu liselerine aittir. Bunu çok programlı Anadolu liseleri izlemektedir.

PISA 2018'e kıyasla PISA 2022'de üç alanda da sosyal bilimleri lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin ortalama performanslarında artış görülmektedir. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fen ve matematik performanslarındaki artışa karşın okuma alanındaki yaklaşık 30 puanlık düşüş dikkat çekicidir.

TABLO 10.1.**Okul Türlerine Göre PISA Performansı (2018-2022)**

	PISA 2018			PISA 2022		
	Fen	Matematik	Okuma	Fen	Matematik	Okuma
Çok Programlı Anadolu Lisesi	403	376	393	426	400	413
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	424	409	422	420	395	400
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	412	393	421	440	403	419
Anadolu İmam Hatip Lisesi	446	426	445	466	444	450
Anadolu Lisesi	499	485	495	491	467	473
Sosyal Bilimler Lisesi	513	490	517	549	518	530
Fen Lisesi	585	594	583	600	598	554
Türkiye Ortalaması	468	454	466	476	453	456

Kaynak: MEB, 2023.

BÖLÜM 2
TÜRKİYE'DE ÖĞRENCİLERİN OKUL
HAYATI

TÜRKİYE'DE ÖĞRENCİLERİN OKUL HAYATI

1. OKULA AİDİYET

PISA 2022'de öğrencilerin okula ait hissetme durumları "okula aidiyet indeksi" üzerinden hesaplanmıştır. Bu indekse göre **Türkiye, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun en düşük olduğu ülkelerden biridir** (Okula aidiyet indeksleri: Polonya: -0,31, Türkiye: -0,30, Yeni Zelanda: -0,29, Çek Cumhuriyeti: -0,28). Öğrencilerin okula aidiyet indekslerinin yüksek olduğu ülkeler ise Avusturya (0,44), İsviçre (0,36), Almanya (0,27), İspanya (0,27), Kore (0,26) ve Japonya'dır (0,25). Okula aidiyet indeks değeri 2018'le karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğrencilerin okula aidiyet duygusunun azaldığı görülmektedir (PISA 2022: -0,30, PISA 2018: -0,14).

Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler (-0,40) avantajlı öğrencilere (-0,20) kıyasla kendilerini okula daha az ait hissetmektedir. Bu durum tüm OECD ülkeleri için geçerlidir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bununla birlikte Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrencilerin okula aidiyet indeks puanı (-0,22) OECD ortalamasında dezavantajlı öğrencilerin okula aidiyet indeks puanından (-0,13) daha düşüktür. Bir başka deyişle Türkiye'deki sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrenciler OECD ortalamasındaki dezavantajlı öğrenciler kadar kendilerini okula ait hissetmemektedir. Ayrıca, Türkiye'de öğrencilerin;

- %28'i okulda yalnız hissettiğini,
- %26'sı okulda kendini yabancı ya da dışlanmış hissettiğini,
- %30'u kolay arkadaş edinemediğini,
- %31'i okula ait hissetmediğini,
- %31'i diğer öğrencilerin kendisini sevmediğini

belirtmiştir.

2. YAŞAM MEMNUNİYETİ

PISA 2022'de öğrencilerden yaşam memnuniyetlerini 0 ile 10 arasında değişen bir ölçekte puanlamaları istenmiştir. Bu puanlamaya göre Türkiye'de öğrencilerin ortalama yaşam memnuniyetleri 10 üzerinden 4,9 puan iken OECD ortalaması 6,75 puandır. Öğrencilerin yaşam memnuniyeti puan ortalamasının 5'in altında olduğu tek ülke Türkiye'dir.

Yaşam memnuniyeti puanlama ölçeğinde 0 puanı işaretleyen, yani **yaşamından hiç memnun olmadığını ifade eden öğrencilerin oranı da (%9,1) en yüksek Türkiye'dedir**. OECD ortalamasında yaşamından hiç memnun olmadığını belirten öğrencilerin oranı yalnızca %2'dir.

- Türkiye'deki öğrencilerin %44'ü yaşamından memnun olmadığını belirtmiştir. Bu oran 2018'e kıyasla 10 yüzde puan artış göstermiştir.
- OECD ortalamasında ise yaşamından memnun olmayan öğrenci oranı 2018'e kıyasla %16'dan %18'e yükselmiştir.

3. OKULDA GÜVENDE HİSSETME

PISA 2022'de öğrencilerin okul ve çevresinde güvende hissetme durumları öğrenci cevapları esas alınarak "güvende hissetme indeksi" üzerinden hesaplanmıştır. **Bu indekse göre Türkiye, öğrencilerin kendini en az güvende hissettiği ülkedir** (İndeks değeri: -0,42). Güvende hissetme indeksine göre en yüksek puana sahip ülkeler ise İsviçre (0,61) ve Avusturya'dır (0,60).

Türkiye'de öğrencilerin;

- %18'i okula giderken kendisini güvende hissetmediğini (OECD ortalaması: %8),
- %13'ü sınıflarında kendisini güvende hissetmediğini (OECD ortalaması: %7),
- %20'si okuldaki diğer yerlerde (koridor, kafeterya, tuvalet gibi) kendisini güvende hissetmediğini (OECD ortalaması: %10) bildirmiştir (Tablo 3.1).

TABLO 3.1.

Okul ve Çevresinde Güvende Hissetmeyen Öğrenci Oranları

	Türkiye	OECD ortalaması
Okula giderken kendimi güvende hissetmiyorum.	%18,4	%8,2
Sınıfta kendimi güvende hissetmiyorum.	%13,4	%6,9
Okuldaki diğer yerlerde (koridor, kafeterya, tuvalet gibi) kendimi güvende hissetmiyorum.	%20,1	%10,1

Kaynak: OECD, 2023b.
Veri: <https://stat.link/d5rshz>

Öğrencilerin güvende hissetme durumları farklı değişkenler üzerinden incelendiğinde;

- Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden,
- Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin avantajlı öğrencilerden,
- Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullardaki öğrencilerin avantajlı okullardaki öğrencilerden,
- Devlet okullarındaki öğrencilerin özel okula giden öğrencilerden

kendilerini daha az güvende hissettiği görülmektedir (Aradaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır). Bu durum OECD ülkeleri genelinde de benzer bir eğilim göstermektedir.

Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin güvende hissetme durumları incelendiğinde Türkiye için üzerinde dikkatle durulması gereken bir durum ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullara devam eden öğrencilerin güvende hissetme indeks puanları (-0,28), OECD ortalamasında dezavantajlı okullara giden öğrencilerin güvende hissetme indeks puanından (-0,08) düşüktür. Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullara devam eden öğrenciler de OECD ülkelerindeki akranlarına göre okul ve çevresinde daha az güvende hissetmemektedir.

4. OKULLARDA ZORBALIK

PISA 2022'de öğrencilere aşağıda yer alan çeşitli zorbalık eylemlerine hangi sıklıkla maruz kaldıkları sorulmuştur:

- Diğer öğrenciler beni bilerek olayların dışında bıraktılar.
- Diğer öğrenciler benimle dalga geçti.
- Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim.
- Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri aldılar veya onlara zarar verdiler.
- Diğer öğrenciler tarafından dövüldüm veya itildim.
- Diğer öğrenciler hakkımda kötü söylentiler yaydı.
- Okul sınırları içinde fiziksel bir kavgaya karıştım.
- Okulda kendimi güvende hissetmediğim için evde kaldım
- Beni tehdit ettiği için okulda birine para verdim.

PISA 2022'ye katılan tüm ülke/ekonomiler genelinde zorbalığa maruz kalma indeksinde ilk %10'luk dilimde yer alan öğrencilerin sık sık zorbalığa maruz kaldığı kabul edilmektedir. Zorbalığa maruz kalma indeksi "Diğer öğrenciler beni bilerek bir şeylerin dışında bıraktı"; "Diğer öğrenciler benimle dalga geçti" ve "Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim" ifadelerini kapsamaktadır. Bu öğrencilerin oranı Türkiye'de %10,9, OECD ortalamasında %8,3'tür.

Türkiye'de öğrencilerin %26,6'sı, OECD ortalamasında %20,1'i ayda en az birkaç kez zorbalığın herhangi bir çeşidine uğradığını belirtmiştir. Farklı değişkenler açısından öğrencilerin zorbalığa uğrama durumları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kızların %24,7'si ve erkeklerin %28,5'i ayda en az birkaç kez zorbalık eylemine maruz kaldığını bildirmiştir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Hem Türkiye'de hem OECD ortalamasında zorbalığa uğrayan erkek öğrenci oranı daha yüksektir. (OECD ortalaması kızlar için %19,5 ve erkekler için %20,7).
- Ayda en az birkaç kez zorbalık eylemine maruz kalan öğrencilerin oranı sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullarda %28,4, sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullarda ise %23,8'dir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Hem Türkiye'de hem OECD ortalamasında sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullara devam eden öğrenciler arasında zorbalığa uğrayanların oranı sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullara devam eden öğrenciler arasında zorbalığa uğrayan öğrenci oranlarından yüksektir (Tablo 4.1).
- Ayda en az birkaç kez zorbalık eylemine maruz kalan öğrencilerin oranı devlet okullarında %26,1, özel okullarda %29,8'dir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer şekilde zorbalığa uğradığını belirten sosyo-ekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı öğrencilerin oranları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir.

TABLO 4.1.

Ayda En Az Birkaç Kez Zorbalık Eylemine Maruz Kalan Öğrenci Oranları (%)

	Kızlar	Erkekler	Sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullardaki öğrenciler	Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullardaki öğrenciler
Türkiye	%24,7	%28,5	%23,8	%28,4
OECD ortalaması	%19,5	%20,7	%18	%22,4

Kaynak: OECD, 2023b.
Veri: <https://stat.link/d5rsh2>

5. DEVAMSIZLIK

Ülkelerin PISA uygulamasından önceki iki hafta boyunca en az bir ders veya bir tam okul günü devamsızlık yapan öğrenci oranları karşılaştırmasında **Türkiye, OECD ülkeleri arasında İtalya ile birlikte her 10 öğrenciden en az 6'sının devamsızlık yaptığı iki ülkeden biridir.** OECD ortalamasında ise her 10 öğrenciden 3'ü PISA uygulamasından önceki iki hafta boyunca en az bir ders veya bir tam okul günü devamsızlık yapmıştır. Farklı değişkenler açısından Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık durumu incelendiğinde;

- Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden,
- Sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrencilerin dezavantajlı öğrencilerden,
- Sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullara devam eden öğrencilerin dezavantajlı okullara devam eden öğrencilerden,
- Özel okullara devam eden öğrencilerin devlet okullarına giden öğrencilerden

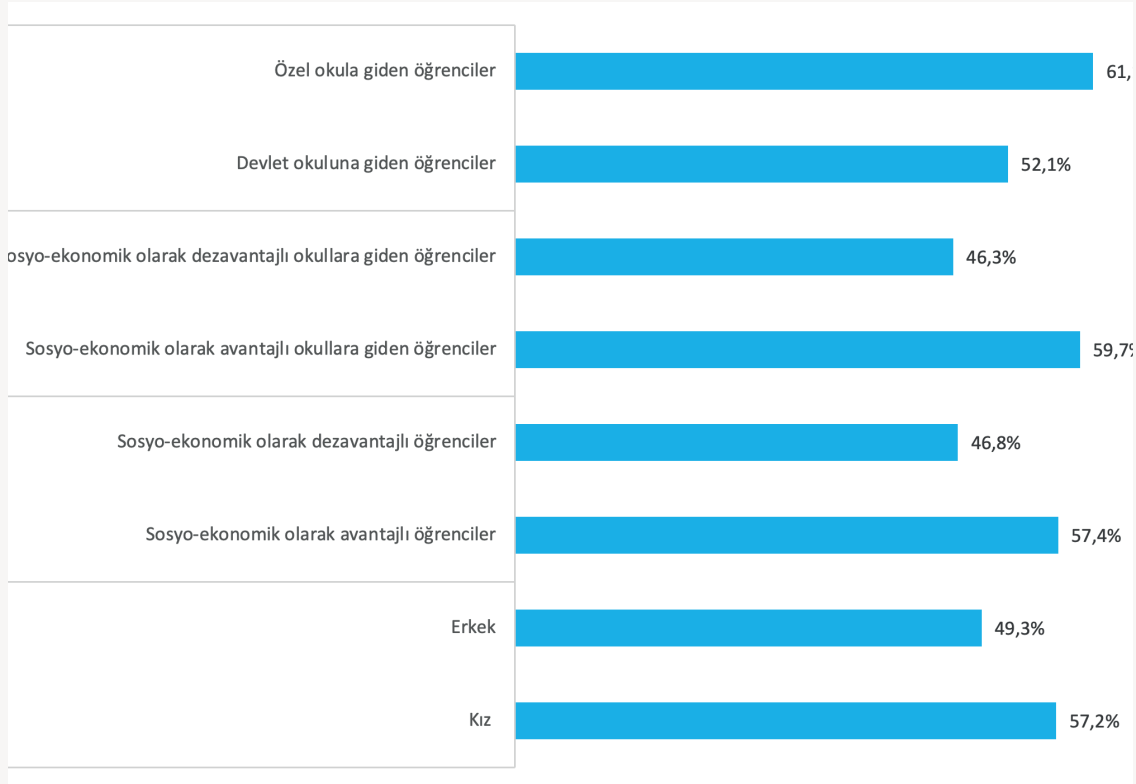
daha çok devamsızlık oranlarına sahip olduğu ve aradaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir:

- Türkiye'de öğrencilerin %53,2'si PISA uygulamasından önceki iki hafta boyunca en az bir tam okul günü devamsızlık yapmıştır. 2022 yılında son iki hafta içinde devamsızlık yapan öğrenci oranı 2015 ve 2018 yıllarına göre daha yüksektir. En az üç tam okul günü devamsızlık yapan öğrenci oranı ise %20,3'tür. OECD ortalamasında bu oranlar sırasıyla %19,8 ve %5,2'dir.
- PISA uygulamasından önceki iki hafta boyunca en az bir tam okul günü devamsızlık yapan erkek öğrencilerin oranı (%57,2) kız öğrencilerin oranından (%49,3) daha fazladır (Grafik 5.1).
- OECD ülkelerindeki genel eğilimin aksine yalnızca Türkiye'de PISA uygulamasından önceki iki hafta boyunca en az bir tam okul günü devamsızlık yapan sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrencilerin oranı dezavantajlı öğrencilerden daha fazladır. PISA uygulamasından önceki iki hafta boyunca en az bir tam okul günü devamsızlık yapan avantajlı öğrencilerin oranı %57,4 iken dezavantajlı öğrencilerin oranı %46,8'dir.

- Benzer şekilde sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullara devam eden öğrencilerden PISA uygulamasından önceki iki hafta boyunca en az bir tam okul günü devamsızlık yapanların oranı (%59,7) dezavantajlı okullara devam eden öğrenciler arasından devamsızlık yapanlara (%46,3) kıyasla daha yüksektir.
- Özel okul-devlet okulu karşılaştırmasında da özel okula devam eden öğrencilerin PISA uygulamasından önceki iki hafta boyunca en az bir tam okul günü devamsızlık yapanların oranının (%61,1) devlet okuluna giden öğrenciler arasından devamsızlık yapanlardan (%52,1) daha fazla olduğu görülmektedir.

GRAFİK 5.1.

PISA Uygulamasından Önceki İki Hafta Boyunca En Az Bir Tam Okul Günü Devamsızlık Yapan Öğrenci Oranları (%)



Kaynak: OECD, 2023b.

Veri: <https://stat.link/d5rshz>

Not: SES: sosyo-ekonomik statü

6. MATEMATİK DERSLERİNDE ÖĞRETMEN DESTEĞİ

PISA 2022'de öğretmenlerin öğrencilere matematik dersine ilişkin desteği, öğrenci cevapları esas alınarak "öğretmen destek indeksi" üzerinden hesaplanmaktadır. Buna göre Türkiye'de öğretmenlerin öğrencilere matematik derslerindeki desteği (-0,24) OECD ortalamasının (-0,03) gerisindedir. Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovenya ve Yunanistan öğretmenlerin matematik desteğinin en düşük olduğu OECD ülkeleridir.

PISA 2022'de öğretmenlerin matematik derslerindeki desteğini araştırmak üzere öğrencilere aşağıdaki durumları ne sıklıkla deneyimledikleri sorulmuştur;

- Öğretmen her öğrencinin öğrenmesiyle ilgilenir.
- Öğretmen öğrenciler ihtiyaç duyduğunda fazladan yardım eder.
- Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerine yardım eder.
- Öğretmen öğrenciler anlayana kadar öğretime devam eder.

Türkiye'de öğrencilerin %44,2'si matematik dersinde ihtiyaç duyduklarında ya bazen ya da hiçbir zaman öğretmenden fazladan yardım alamadığını belirtirken, OECD ortalamasında bu oran %29,8'dir (Tablo 6.1). Bununla birlikte Guatemala, Paraguay ve Singapur'da öğrencilerin %75'inden fazlası, çoğu derste veya her derste öğretmenin gerektiğinde yardım ettiğini ve öğrenciler anlayana kadar derse devam ettiğini belirtmiştir.

TABLO 6.1.

Matematik Derslerinin Çoğunda veya Tamamında Desteklendiğini İfade Eden Öğrenci Oranları (%)

	Türkiye	OECD Ortalaması
Öğretmen her öğrencinin öğrenmesiyle ilgilenir.	%57,7	%63,2
Öğretmen öğrenciler ihtiyaç duyduğunda fazladan yardım eder.	%55,8	%70,2
Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerine yardım eder.	%65,8	%71,6
Öğretmen öğrenciler anlayana kadar öğretime devam eder.	%61,0	%63,6

Kaynak: OECD, 2023b.
Veri: <https://stat.link/d5rsh2>

PISA 2022'de OECD ülkelerinin pek çoğunda ve Türkiye'de PISA 2012 ile kıyaslandığında yıllar içinde öğretmenlerin matematik derslerindeki desteğinin azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Türkiye yıllar içinde öğretmenlerin matematik dersindeki desteğinin en fazla azaldığı OECD ülkeleri arasındadır. Türkiye'de "öğretmenin matematikte her zaman ya da çoğunlukla öğrenmeye yardımcı olduğunu" düşünen öğrenci oranı %17,8 puan azalırken OECD ortalamasında bu oran %2,7 puan azalmıştır. Bununla birlikte Türkiye, matematik dersinde öğretmen desteği arttıkça matematik endişesi azalan ülkeler arasındadır.

7. MATEMATİK DERSLERİNDE DİSİPLİN

PISA 2022'de öğrencilerden matematik derslerindeki disiplin ortamına ilişkin bazı ifadelerle ne ölçüde katıldıklarına cevap vermeleri istenmiştir. Türkiye ve OECD ülkeleri ortalamaları kıyaslandığında öne çıkan veriler şunlardır:

- Türkiye'de öğrencilerin %42,5'i matematik derslerinin çoğunda veya tamamında iyi çalışmadıklarını ifade etmiştir. (OECD: %23'tür.)

- Türkiye'de öğrencilerin %30,7'si matematik derslerinin çoğunda veya tamamında öğretmeni dinlemediğini ifade etmiştir. (OECD: %30,5'tir.)
- Türkiye'de öğrencilerin %35,2'si matematik derslerinin çoğunda veya tamamında ders başlamasına karşın uzunca bir süre çalışmadıklarını belirtmiştir. (OECD: %25,6'dır.)
- Türkiye'de öğrencilerin; %24'ü matematik derslerinin çoğunda veya tamamında dijital aletler nedeniyle dikkatlerinin dağıldığını belirtmiştir. (OECD: %30,6). Başka öğrencilerin dijital alet kullanmasının dikkatini dağıttığını belirten öğrenci oranları ise Türkiye ve OECD ortalamasında sırasıyla %21,2 ve %25,3'tür.
- Türkiye'de öğrencilerin %30,1'i, OECD ortalamasında %30,3'ü matematik derslerinin çoğunda veya tamamında gürültü ve düzensizlik olduğunu ifade etmiştir.

PISA 2022 verileri ayrıca, her üç eğitim sisteminden birinde 2012 ile 2022 yılları arasında disiplin ortamı iyileşmesine rağmen, pek çok öğrencinin hala öğrenmeye elverişli olmayan bir disiplin ortamında matematik öğrenmeye çalıştığını göstermektedir.

OECD ortalamasında, okul düzeyinde, disiplin indeksinde bir birimlik artış matematik performansında 25 puanlık artışa karşılık gelirken Türkiye'de 64 puanlık artışa karşılık gelmektedir. Bu durum, Türkiye'deki disiplinli bir eğitim ortamının öğrencilerin öğrenme performansı üzerinde OECD ortalamasına kıyasla çok daha fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

8. EBEVEYNLERİN ÖĞRENMEYE KATILIMI

PISA 2022'de ebeveynlerin öğrenmeye katılımı ile ilgili bilgiler okul müdürlerinden toplanan veriler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerden Türkiye için öne çıkanlar şöyledir:

- Türkiye'de öğrencilerin %42,9'u ailelerin en az yarısının kendi talebiyle, %46,8'inin ise öğretmenin talebiyle çocuklarının gelişimi ile ilgili bir öğretmenle görüştüğü okullarda öğrenim görmektedir. OECD ortalamasında bu oranlar sırasıyla %28,7 ve %51,7'dir. Türkiye'de kendi talepleri doğrultusunda çocuklarının gelişimi ile ilgili bir öğretmenle görüşen aile oranı OECD ortalamasının üzerindedir. Kolombiya, İtalya, Portekiz, Danimarka, Japonya, Norveç ve İsveç gibi ülkelerde bu oranlar OECD ortalamasının oldukça üzerindedir.
- Türkiye'de öğrencilerin %17'si ailelerin en az yarısının fiziksel ve ders dışı etkinliklerde gönüllü olduğu okullarda öğrenim görmektedir. Bu oran OECD ortalamasının üzerindedir.
- 2018-2022 yılları arasında birçok ülke/ekonomide okula ve öğrenmeye katılan ebeveynlerin yüzdesinde azalma görülmüştür. Türkiye'de kendi talebiyle çocuğunun gelişimini bir öğretmenle görüşen aile oranı (6 yüzde puan) azalmış, fiziksel aktiviteler ve ders dışı aktivitelerde gönüllü olan aile oranı ise artış (3,9 yüzde puan) göstermiştir.
- Türkiye'de ailelerin kendi talebiyle çocuğunun gelişimi ile ilgili öğretmenle görüşmesi matematik performansında fark yaratırken (+11 puan) OECD ortalamasında fark söz konusu değildir.

9. AİLE DESTEĞİ

PISA 2022 araştırmasında öğrencilere;

- Aileleri ile birlikte ana öğün yeme sıklıkları,
- Okulun nasıl geçtiği hakkında sohbet sıklıkları,
- Okuldaki sorunlar hakkında sohbet sıklıkları,
- Ailelerin okul notları hakkında cesaretlendirici yaklaşımı ve
- Okulda ne öğrenildiği hakkında ailenin ilgisiyle alakalı ifadeler verilerek bunlara katılma düzeyleri sorulmuştur.

Ailelerin bu konulardaki desteği ile öğrencilerin performansı arasındaki ilişki önemli ölçüde değişkenlik göstermektedir. Örneğin; Türkiye’de aileleri ile düzenli olarak (“haftada bir veya iki kez” veya “her gün veya hemen hemen her gün”) ana öğün yediğini belirten öğrencilerin matematik performansı diğer öğrencilerden 39 puan, OECD ortalamasında ise 28 puan daha yüksektir.

Türkiye’de “haftada bir veya iki kez” veya “her gün veya hemen hemen her gün” aileleri ile sadece konuşarak vakit geçirdiklerini belirten öğrencilerin matematik performansı diğer öğrencilerden 19 puan (OECD ortalaması:19 puan), ailesiyle okul gününün nasıl geçtiği ile ilgili sohbet eden öğrencilerin matematik performansı ise diğer öğrencilerden 12 puan (OECD ortalaması:16 puan) daha yüksektir. Buna karşın aileleriyle düzenli olarak lise eğitimini tamamlamanın önemi veya gelecekteki eğitimleri hakkında konuştuğunu belirten öğrenciler bunu düzenli olarak yapmayan öğrencilerden OECD ortalamasında yaklaşık 11 ila 15 puan arasında daha düşük puan elde etmiştir. Türkiye’de ise gelecekteki eğitim hakkında sohbet etmek matematik performansında fark yaratmazken, lise eğitimini tamamlama hakkında düzenli sohbet etmek matematik performansında yalnızca 1 puanlık artışla ilişkili bulunmuştur.

10. YEMEĞE ERİŞİM

PISA 2022’de ilk kez öğrencilere son 30 gün içinde parasızlıktan ne sıklıkla öğün atlamak zorunda kaldıkları sorusu yöneltilmiştir. Türkiye’deki öğrencilerin %19,3’ü, OECD ortalamasında öğrencilerin %8,2’si haftada en az bir kere parasızlıktan öğün atlamak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Türkiye bu oranın en yüksek olduğu OECD ülkesidir.

Portekiz (%2,6), Finlandiya (%2,7) ve Hollanda (%2,8)’da bu oranlar oldukça düşükken Birleşik Krallık (%10,5), Litvanya (%11), Amerika Birleşik Devletleri (%13), Şili (%13,1), Kolombiya (%13,3), Yeni Zelanda’da (%14,1) haftada en az bir kez parasızlıktan öğün atlayan öğrenci oranları %10’u aşmaktadır.

PISA 2022 sonuçları gıda güvencesizliği ile matematik performansı arasında negatif bir ilişki (Pearson r: -0,61) olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin en az dörtte birinin parasızlık nedeniyle haftada en az bir kez yemek yemediğini bildirdiği tüm ülkeler, PISA 2022’de matematik alanında en düşük performans (400 puan ve altı) gösteren ülkeler/ekonomiler olmuştur.

11. KARIYER TERCİHLERİ

PISA 2022'de öğrencilere 30 yaşına geldiklerinde hangi alanda çalışmak istedikleri sorusu yöneltilmiştir. Buna göre Türkiye'deki öğrencilerin %19,2'si sağlık alanında, %10,9'u fen ve mühendislik alanında, %8,1'i de bilgi ve iletişim teknolojileri alanında çalışmak istediklerini ifade etmiştir. OECD ortalamasında bu oranlar sırasıyla %15,6, %10,7 ve %5,5'tir (Tablo 11.1).

Öğrencilerin 2022 yılında bu soruya verdikleri cevaplar 2018 yılındaki cevaplarla karşılaştırıldığında Türkiye'de fen ve mühendislik alanında çalışmak isteyen öğrencilerin oranının 6,6 yüzde puan azaldığı; bilgi ve iletişim teknolojileri alanında çalışmak isteyenlerin ise 6,8 yüzde puan oranında arttığı görülmektedir ve bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. OECD ortalamasında ise bilgi ve iletişim teknolojileri alanı dışında kalan alanlarda çalışmak isteyen öğrenci oranlarında anlamlı düşüşler söz konusudur.

TABLO 11.1.

Öğrencilerin 30 Yaşına Geldiklerinde Çalışmak İstedikleri Alanlar

	Sağlık	Fen ve Mühendislik	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
Türkiye	%19,2	%10,9	%8,1
OECD ortalaması	%15,6	%10,7	%5,5

Kaynak: OECD, 2023b.

Veri: <https://stat.link/e13jdp>

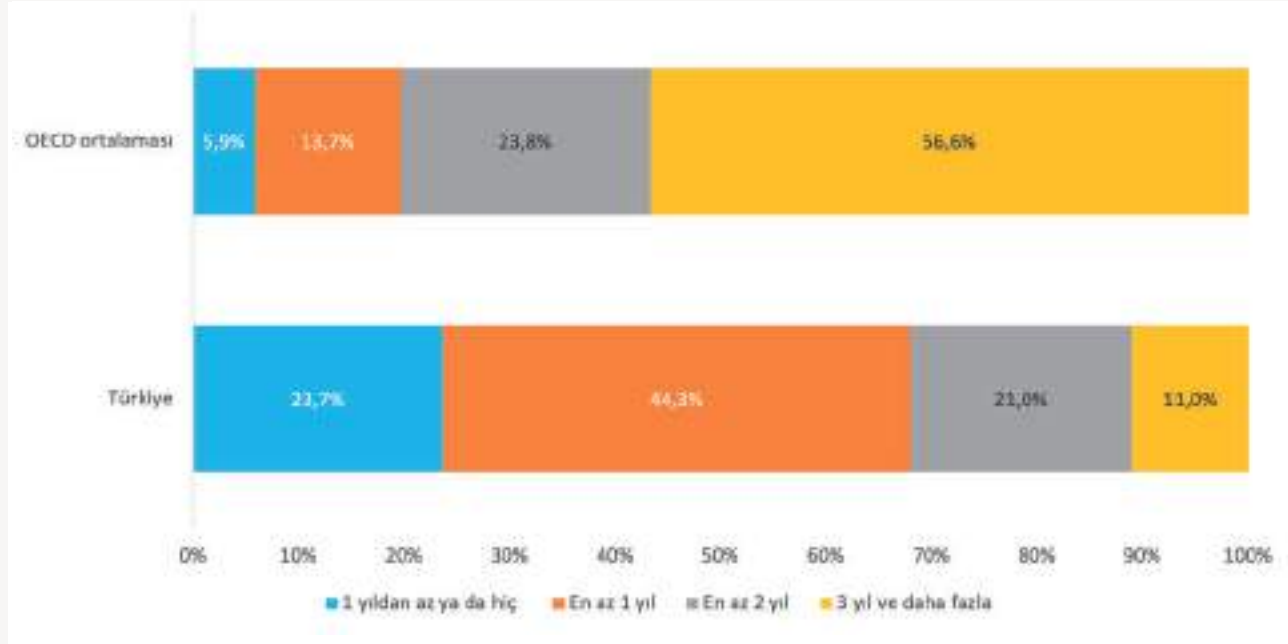
12. OKUL ÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

PISA 2022 verilerine göre, OECD ülkelerindeki 15 yaşındaki öğrencilerin çoğunluğu (%57) ortalama olarak 3 yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim almıştır. 2 yıl okul öncesi eğitim alanların oranı %24, 1 yıl okul öncesi eğitim alanların oranı ise %14'tür. Danimarka, Hong Kong (Çin), Macaristan, İzlanda, Japonya ve Macao'da (Çin) öğrencilerin %95'inden fazlası en az 2 yıl okul öncesi eğitim almıştır. Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 6 ülke dışındaki tüm OECD ülkelerinde öğrencilerin %90'ından fazlası en az 1 yıl okul öncesi eğitim almıştır.

Türkiye'de farklı sürelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin oranları OECD ortalamasındaki eğilimden farklılık göstermektedir. Türkiye'de 3 yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim alan öğrenci oranı OECD ülkeleri içindeki en düşük oran olan %11'dir (Grafik 12.1). 2 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin oranı %21, 1 yıl okul öncesi eğitim alanların oranı ise %44,3'tür. Okul öncesi eğitimi almamış öğrenci oranı ise tüm OECD ülkeleri içindeki en yüksek oran olan %23,7'dir.

GRAFİK 12.1.

Farklı Sürelerde Okul Öncesi Eğitim Alan Öğrenci Oranları



Kaynak: OECD, 2023b.

Veri: <https://stat.link/hj4qzz>

Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrencilerin %93'ü, dezavantajlı öğrencilerin ise %60'ı en az 1 yıl okul öncesi eğitim almıştır. OECD ortalamasında dezavantajlı öğrencilerin %90,2'si en az 1 yıl okul öncesi eğitim alırken Türkiye %60 oranıyla son sırada yer almaktadır. Ancak 2018'e kıyasla Türkiye için iyiye giden bir tablo söz konusudur. PISA 2018'de %37 olan 1 yıldan az ya da hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin oranı PISA 2022'de %23,7'ye düşmüştür. Diğer kategorilerdeki öğrenci oranlarında ise artışlar gözlenmektedir.

PISA 2022'de okul öncesi eğitime katılımın öğrenci puanlarına katkısı bir yıldan az ya da hiç okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin puanlarıyla karşılaştırılarak verilmiştir. Bir yıldan az ya da hiç okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere kıyasla bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler 30 puan, iki yıl okul öncesi eğitim alanlar 29 puan ve üç yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim alan öğrenciler ise 15 puan daha fazla matematik performansı göstermişlerdir. Buna göre; Türkiye'de bir yıl ve iki yıl okul öncesi eğitim almak matematik performansını 30 puan artırırken üç yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim almak 15 puanlık bir artışa karşılık gelmektedir. OECD ortalamasında ise okul öncesi eğitime bir yıl katılmak 24 puan, iki yıl katılmak 40 puan, üç yıl ve üzeri katılmak ise 45 puanlık bir artış sağlamaktadır.



BÖLÜM 3
TÜRKİYE İÇİN ÖNE ÇIKAN BULGULAR,
DEĞERLENDİRMELER VE ÖNERİLER

TÜRKİYE İÇİN ÖNE ÇIKAN BULGULAR, DEĞERLENDİRMELER VE ÖNERİLER

Türkiye son on yılda performansını iyileştiren az sayıda ülkeden biri olmasına karşın, tüm alanlarda performansı hala OECD ortalamasının gerisindedir.

PISA 2022 bulguları OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin tüm alanlardaki ortalama performansında genel bir düşüş eğilimi olduğunu ortaya koymaktadır. Yirmi yılı aşkın süredir devam eden PISA testlerinde, OECD ortalama puanı iki döngü arasında en fazla 4-5 puan değişiklik gösterirken PISA 2022 döngüsü ile ülkelerin ortalama performansında daha önce benzeri görülmemiş bir düşüş yaşanmıştır. Özellikle okuma (-11) ve matematik (-17) alanlarındaki puanlar önceki döngüye kıyasla önemli ölçüde azalmıştır. Aralarında Finlandiya, Norveç, Almanya, Fransa, İsveç, Hollanda gibi ülkelerin de bulunduğu kimi ülkelerin matematik performansı 20 puandan fazla düşüş göstermiştir.

Elbette öğrencilerin performansındaki bu düşüşte COVID-19 nedeniyle gerçekleşen okul kapanmalarının etkisi yadsınamaz. PISA 2022 bulguları salgın sürecinde okul kapanmalarının ortalama yedi aylık bir öğrenme kaybına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, ülkelerin performanslarında COVID-19 öncesi dönemden başlayarak bir düşüş olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin; on yıl ve daha uzun süredir Finlandiya, İzlanda, Hollanda, Slovakya ve İsveç gibi birçok ülkede okuma alanında puanlarda düşüş eğilimi olduğu sonucuna varılmaktadır.²

PISA'nın boylamsal verilerinin işaret ettiği bu öğrenme krizine benzer şekilde Dünya Bankası, UNESCO, UNICEF ve ortakları tarafından hazırlanan bir raporda "eğitim ve öğrenmeye yönelik tarihte yaşanan en büyük şok" olarak tanımlanan bu süreç "öğrenme yoksulluğu" kavramıyla birlikte ele alınmaktadır. Öğrenme yoksulluğu, çocukların 10 yaşına geldiklerinde basit bir metni okuyup anlayamamaları olarak tanımlanmaktadır. Bu rapora göre salgından önce düşük ve orta gelirli ülkelerde %57 olan öğrenme yoksulluğu oranı salgın ile daha da derinleşerek %70'e yükselmiştir. Bu oranlar üzerinden gerçekleştirilen tahminler, bu neslin bugünkü küresel GSYH'nin %17'sine eşdeğer (21 trilyon dolar) potansiyel yaşam boyu kazancı kaybetme riskiyle karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır³. Tüm bu veriler öğrenme krizinin aşılabilmesi ve eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi için küresel ve ulusal çabaların aciliyetini göstermektedir.

Ülkelerin performansındaki bu genel düşüş eğilimine karşın PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye, son 10 yılda çoğu alanda iyileşme gösteren az sayıda ülkeden biri olarak nitelendirilmektedir. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin PISA 2022 performansı incelendiğinde fen yeterlik alanında önceki döngüye göre 8 puanlık artış ile bugüne kadarki en yüksek fen performansının elde edildiği görülmektedir. Matematik alanındaki ortalama performans önceki döngü ile benzer olup okuma alanında ise 10 puanlık bir düşüş söz konusudur.

Ortalama performanstaki iyileşmeye karşın Türkiye hala OECD ortalamasını yakalayabilmiş değildir. **OECD ortalaması ile kıyaslandığında fen bilimlerinde 9 puan, matematikte 19 puan ve okumada 20 puanlık fark söz konusudur.** Bu fark Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin OECD ülkelerindeki akranlarından matematik ve okuma alanlarında neredeyse bir okul yılı geride oldukları anlamına gelmektedir. Diğer ülkelerle rekabet edebilirlik ve kalkınma hedefleri bakımından Türkiye'nin performansı beklenen düzeyin altında kalmaktadır. Bu kapsamda sistem düzeyinde bazı tedbirler alınması önerilmektedir:

- Öğrencilerin hazır bulunuşluğu, öğrenme eksiklikleri, öğretmenlerin yetkinlikleri, okul yönetiminin niteliği, finansmanın adil ve yeterli dağılımı gibi öğrenme ile ilişkili konularda kapsamlı veriler toplayacak ulusal bir eğitim veri sistemi kurulmalıdır. Bu bütünlük veri sisteminin, politika yapıcıların veriye dayalı kararlar almasını, eğitimdeki eşitsizlikleri tespit etmesini ve kaynakların etkin dağılımını sağlaması hedeflenmelidir.
- Mevcut iyi uygulamalar ve gelişimsel çalışmalar yaygınlaştırılmalı ve sürdürülebilirlikleri sağlanmalıdır. Hem ülke içindeki hem de uluslararası alandaki deneyimler ve bilgi birikiminden yararlanılabilmesi için yerel ve ulusal düzeyde öğretmen ağları kurulup iş birliğine dayalı mesleki gelişim çalışmaları teşvik edilmelidir.
- Düşük performans gösteren öğrencilere yönelik sınıf ve okul düzeyinde erken müdahale stratejileri geliştirilmeli, her öğrencinin gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış olarak bir sonraki kademeye geçmesi sağlanmalıdır. Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ve İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) gibi örnekler bu amaca hizmet edecek şekilde gözden geçirilmelidir.
- Öğretmenler eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada yetkin hale getirilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının etkililiği ve verimliliği sorgulanmalı, öğretmenlerin uygulamalarında değişiklikler ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileştirmeler ile sonuçlanacak mesleki gelişim faaliyetleri tasarlanmalıdır.
- Yalnızca sistemde değil okullarda da benimsenen sonuç odaklı ölçme değerlendirme anlayışı, süreç odaklı bir ölçme değerlendirme anlayışına dönüşmelidir. Bu amaçla, Eylül 2023'te Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle atılan önemli adımların uygulamaya yansımaları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir.
- Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki okullara daha fazla kaynak ayrılmalı, özellikle bu bölgelerde çalışacak öğretmenlere yönelik teşvikler geliştirilmelidir. Mahkeme kararları sonrasında doğan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu gözden geçirme ihtiyacı doğrultusunda deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı okullarda görev yapmalarını cazip kılacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Nitelikli erken çocukluk eğitimi, bu eğitime en çok ihtiyacı olan dezavantajlı gruplardan başlanmak üzere yaygınlaştırılmaya devam edilmeli, bu kademede atılan her adımda öncelik nitelik olmalı, kapasite artışına paralel bir şekilde öğretmen atamaları gerçekleştirilmelidir.
- COVID-19 salgını süresince yaşanan öğrenme kayıplarını telafi etmek ve benzeri durumlar için hazırlıklı olmak amacıyla her sınıf düzeyinde beceri temelli kritik kazanımlar belirlenmeli, etkili bir uzaktan eğitim altyapısı geliştirilmelidir.

Son 20 yılda Türkiye'nin fen, matematik ve okuma alanlarındaki ortalama performansı temel yeterlik düzeyi üzerine çıkamamıştır.

Fen, matematik ve okuma alanlarının her birinde 6 farklı yeterlik düzeyi bulunmaktadır ve bu düzeylere karşılık gelen puan aralıkları vardır. Türkiye 2003 yılından bu yana katıldığı PISA'da fen alanında 424-476, matematik alanında 420-454 ve okuma alanında 428-466 arasında değişen ortalama performans puanına sahiptir. Bu puan aralıkları her üç alanda da temel yeterlik seviyesi olan 2. düzeye karşılık gelmektedir.

Buna göre Türkiye'nin 2003 yılından bu yana her üç alanda da 2. yeterlik düzeyinin üzerine çıkamadığı söylenebilir (Tablo 3.).

TABLO 3.1.**PISA 2022 2. Yeterlik Düzeyi Puan Aralıkları**

Fen	420 - 482
Matematik	408 - 480
Okuma	410 - 484

Kaynak: OECD, 2023a.

Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilere ait bu veriler zorunlu eğitimin amacının ve niteliğinin sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Zorunlu eğitimin temel amacı her bir bireyin sahip olması gereken temel düzeyde bilgi, beceri, davranış, tutum ve değerleri kazanmasını sağlamaktır. Zorunlu eğitim çağında bu temel yeterlikler kazanılmadığında, bu durum daha ileri yaşlarda katlanarak artan bir sorun olarak bireyin ve toplumun yaşam kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu noktada, her çocuğun ilgili kademe sonunda gerekli ve yeterli bilgi ve becerilerle donatılmış olarak bir sonraki kademeye geçmesini sağlamak amacıyla her kademe sonunda gerekli olan temel yeterliklerin merkezi olarak tanımlanması, öğrencilerin bu yeterliklere göre değerlendirilmesi ve ihtiyacı olan öğrenciler için sınıf ve okul düzeyinde ek destek mekanizmalarının devreye sokulması gerekmektedir.

Bu durum daha geniş bir perspektiften ele alındığında ise; ekonomide yıllarca orta gelir tuzağına takılan Türkiye'nin eğitimde de hayata etkin katılım için gereken asgari beceri seviyesinde takılıp kaldığı söylenebilir. Tüm sistemlerin hızla dönüşüme ayak uydurmak zorunda kaldığı bu çağda, ülkenin geleceğini şekillendirecek nesillerin beceri seviyesi ortalamasının yükseltilmesi ülkenin kalkınma planları doğrultusunda öncelikli hale getirilmelidir.

Fen, matematik ve okuma alanlarında temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranları endişe vericidir.

PISA'nın ortaya koyduğu önemli bulgulardan biri de 15 yaş grubu öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki yeterlik düzeyleri hakkında karşılaştırılabilir veriler sunmasıdır. Yeterlik düzeyleri öğrencilerin ne bildikleri ve bildikleri ile neler yapabildiklerini ortaya koymaları bakımından önemlidir. PISA'da bireylerin hayata etkin katılımı için gerekli olan okuduğunu anlama, dört işlem yapma gibi en temel becerileri kapsayan 2. yeterlik düzeyi ve analiz, sentez gibi daha üst düzey düşünme becerileri kapsayan 5. yeterlik düzeyleri birer eşik olarak kabul edilmektedir. Eğitim sistemlerinde temel yeterlik düzeylerinin altında kalan öğrenci oranlarının azaltılması ve ileri düzeyde yeterlik gösteren öğrenci oranlarının artırılması performansta iyileşmenin temel göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Dolayısıyla, ülke sıralamalarından ziyade bu oranların yıllara göre değişimi ülkelerin eğitim politikalarının uygulamadaki yansımalarına ilişkin çok daha fazla ipucu vermektedir.

PISA 2022 bulgularına göre Türkiye'de her 10 öğrenciden 4'ü matematikte, her 10 öğrenciden 3'ü okumada, her 4 öğrenciden 1'i ise fen alanında temel yeterlik düzeyinin altında performans sergilemektedir. Bununla birlikte her 5 öğrenciden 1'i her üç alanda birden temel yeterlik düzeyinin altında kalmıştır. Başka bir ifadeyle, Türkiye'de her 5 öğrenciden 1'i hem okuduğunu anlamada hem işlem yapmada hem de bilimsel süreç becerileri konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu oranlar OECD ortalamasının üzerindedir.

LGS ve YKS sınavları da doğrudan temel yeterlikler hakkında veri sağlamasa da bu konuda çıkarımda bulunmamıza yardımcı olabilir. YKS 2023'te sınava giren yaklaşık 3 milyon adayın 100 bini temel yeterlik testinden 1 net dahi yapamamıştır. Sınava giren adayların en az lise mezunu olduğu düşünülürken bu veri, Türkiye'de zorunlu eğitimi tamamlamış olmasına karşın azımsanmayacak sayıda adayın zorunlu eğitim sonrasında edinmesi beklenen becerilerden yoksun olduğunu göstermektedir.

2016 yılında hayata geçirilen, PISA ve TIMSS gibi öğrencilerin yeterliklerini değerlendiren uluslararası araştırmalara ulusal bir alternatif olarak geliştirilen Akademik Becerilerin İzlemesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) uygulaması da diğer araştırmaları destekler şekilde Türkiye'de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin önemli bir kısmının temel becerilerden yoksun olduğunu ortaya koymuştur. ABİDE değerlendirmesine ilişkin veriler geçmiş yıllara ait olsa da ilk ve tek ulusal beceri izleme araştırması olması bakımından önemli görülmektedir. 2018 yılı ABİDE sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencilerinin yaklaşık %28'i Türkçede, %40'ı matematikte, %38'i fen bilimlerinde ve %30'u sosyal bilgilerde temel ve temel altı düzeyde performans göstermiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %25'i Türkçede, %53'ü matematikte, %40'ı fen bilimlerinde ve %25'i sosyal bilgilerde temel ve temel altı düzeyde yeterliğe sahiptir.^{4,5}

PISA'da yüksek başarı elde eden Singapur, Macao (Çin), Hong Kong (Çin), Kore ve Japonya gibi ülke örnekleri incelendiğinde bu ülkelerde yalnızca üst düzey yeterlik gösteren öğrenci oranlarının yüksek olmadığı sonucuna varılmaktadır. Söz konusu ülkelerde aynı zamanda öğrencilerin büyük bir kısmı (>%90) alt yeterlik düzeyinin de üzerindedir. Türkiye'de benzer bir tabloya ulaşılabilmesi için tüm öğrencilerin hayata etkin katılım için gerekli olan asgari yeterlik ve beceri düzeyine ulaşabilmelerini önceliklendirecek politikalar hayata geçirilmelidir. Bunun için üst düzey yeterlik gösteren öğrencilerin performanslarına etki eden değişkenler ve temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenciler için öğrenmenin önündeki engeller akademik çalışmalar yoluyla belirlenmelidir. Böylece hem temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenciler için neler yapılabileceği hem de üst düzey yeterliğe sahip olan öğrenci oranlarının nasıl geliştirilebileceğine ilişkin ipuçları sağlanabilir.

Fen bilimleri eğitiminde kazanılan ivme, stratejik alanlarda ihtiyaç duyulan insan kaynağını yetiştirmek üzere temel oluşturabilir.

Türkiye, fen yeterlik alanında önceki döngüye göre 8 puanlık artış ile bugüne kadarki en yüksek fen performansını elde etmiş ve OECD ortalamasına en yakın puan ortalaması da yalnızca 9 puanlık bir farkla yine fen alanında gerçekleşmiştir. Türkiye 2006 yılından bu yana fen alanındaki performansını -2015 yılındaki istisnai düşüş dışında- her döngüde artırma ve OECD ortalaması ile arasındaki farkı azaltma eğilimindedir.

Fen bilimleri eğitimindeki bu pozitif gelişme, Türkiye'nin eğitimde uluslararası rekabet gücünü artırmak ve gelecek nesillerin küresel zorluklar karşısında daha donanımlı hale gelmesini sağlamak adına üzerine inşa edilmesi gereken sağlam bir temel sunmaktadır. Uzay teknolojileri, yenilenebilir enerji, biyoteknoloji, yeni nesil telekomünikasyon, yapay zekâ, siber güvenlik, savunma sanayi gibi stratejik alanlarda yetkin insan kaynağının yetiştirilebilmesi ve bu başarının sürekliliğinin sağlanabilmesi için okulların laboratuvar altyapıları güçlendirilmeli, uygulamalı öğrenme fırsatları artırılmalı, bu anlayışa yönelik öğretmen eğitimleri geliştirilmelidir. Bununla birlikte Türkiye'nin fen alanındaki bu performansı, eğitim politikaları ve uygulamalarında odaklanılması gereken alanlara dair önemli ipuçları sunmaktadır. Fen eğitimi alanında uygulanan iyi örneklerin geliştirilmesi ve diğer branşlara yansıtılması da birbirinden beslenen ve birbirini tamamlayan politikalar için gerekli görülmektedir.

Öte yandan, 2018 yılı ile kıyaslandığında Türkiye’de fen ve mühendislik alanında çalışmak isteyen öğrencilerin oranının %6,6 azaldığı görülmektedir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu azalmanın sebepleri istihdam politikalarıyla birlikte değerlendirilmeli, süreklilik oluşturan bir eğilim haline gelmeden gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki düşüş, bu alanda kapsamlı önlemler alınmasını zorunlu hale getirmektedir.

PISA 2022 bulguları üzerinden Türkiye’nin okuma alanındaki performansı incelendiğinde tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’nin de okuma alanındaki performansında genel bir düşüş eğilimi olduğu dikkat çekmektedir. Öyle ki Türkiye’nin önceki döngüye kıyasla okuma alanındaki performansı 10 puan, OECD ülkelerinin okuma performansı ise 11 puan azalmıştır. Türkiye’deki öğrencilerin okuma alanındaki performansı OECD ülkelerindeki akranlarının 20 puan gerisinde olup bu fark yaklaşık bir okul yılına denk gelmektedir. Okuma performansına ilişkin bir diğer dikkate değer veri ise önceki döngüye kıyasla fen lisesi öğrencilerinin okuma performansında yaklaşık 30 puan, Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin okuma performansında ise 22 puan azalma olmasıdır.

Diğer taraftan son 10 yılda fen ve matematik alanlarında temel yeterlik düzeyleri altında kalan öğrenci oranları bir miktar azalma göstermiş olsa da özellikle okuma alanında temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranındaki artış çarpıcıdır. Türkiye için PISA 2012’de okuma alanında %21,6 olan temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranı PISA 2022’de yaklaşık 8 yüzde puan artarak %29,3’e ulaşmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de üst düzey okuma becerisine sahip öğrenci oranı yalnızca %1,9 iken OECD ortalamasında bu oran %7,2’dir. Dünya Bankası’na ait veriler de Türkiye’de 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin %21,7’sinin öğrenme yoksulu olduğunu yani 10 yaşına geldiği halde basit bir metni okuyamadığını ve/veya okuduğunu anlayamadığını ortaya koymaktadır.⁶ Okuma alanına ilişkin veri sağlayan önemli araştırmalardan biri de geçtiğimiz günlerde açıklanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS)’dir. Buna göre, PIRLS 2021 sonuçları Türkiye’deki 4. Sınıf öğrencilerinin 2001 yılındaki araştırmaya göre okuma becerilerindeki performanslarını artırmalarına (2001:449-2021:496) karşın hala ortalamanın (500) altında performans sergilediğini göstermektedir. Ayrıca Türkiye’deki öğrencilerin %14’ü en düşük yeterlik seviyesine dahi ulaşamamıştır ve %38’i orta yeterlik seviyesinin altında kalmıştır.⁷ Başka bir ifadeyle 4. sınıfta öğrenim gören yaklaşık her 10 öğrenciden 4’ü okuduğu metindeki açıkça ifade edilen olay ve duyguları anlamakta zorlanmakta ve metinden çıkarım ve yorum yapmada güçlük yaşamaktadır.

Bu veriler Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin okuma alanındaki becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların önceliği ve önemini ortaya koymaktadır. Okuma alanını bu denli kritik yapan etmenlerin başında okuma alanındaki yeterliklerin diğer alanlardaki yeterliklere basamak oluşturması gelmektedir. Okuma becerisi Türkçe ile ilişkilendirilse de aslında ara bir disiplin becerisi olarak nitelendirilebilir. Okuma becerisi düşük olan sistemlerin matematik ve fen alanlarındaki performansları da düşüktür (Meksika, Kosta Rika, Slovakya vd.). PISA ve TIMSS sınavlarındaki okuma yeterliği ile fen ve matematik becerileri arasındaki pozitif ilişkiler de bu yargıyı desteklemektedir.⁸

Okuma alanındaki yeterliklerin geliştirilmesi bir süredir MEB’in de öncelikli gündemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda MEB tarafından okuma alanındaki yeterliklerin yanı sıra dinleme, yazma ve konuşma alanındaki becerileri de kapsayacak biçimde Türkçe’nin doğru kullanımını güçlendirmek ve Türkçe dil becerilerinin gelişimini sağlamak amacıyla çeşitli uygulamalar hayata geçirilmeye başlamıştır. Örneğin; 2019 yılında 4. sınıf, 7. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisine ilişkin yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı Projesi”

başlatılarak pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.⁹ Araştırmanın iki yılda bir uygulanması ve elde edilen bulguların bu alandaki politikalara rehberlik etmesi amaçlanmıştır.¹⁰ Pilot uygulama sonuçları öğrencilerin yazma alt testinde görece düşük, konuşma alt testinde ise yüksek sonuç elde ettiğini göstermektedir.¹¹

9 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde yer alan değişiklikler özellikle yazma becerisini geliştirme amacıyla Bakanlığın Türkçe dil eğitimini odağa alan çalışmaları kapsamında değerlendirilebilir. Yönetmelik değişikliği ile birlikte 6. sınıf Türkçe ve matematik dersleri ile 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ve matematik derslerinin ikinci dönem birinci yazılılarının ortak yazılı sınavlar kapsamında yapılması kararlaştırılmıştır. Ortak yazılı sınavlarda, öğrencilerin ifade ve yazma becerilerini ortaya koymaları amacıyla çoktan seçmeli sınavlara alternatif, öğrencilerin cevapları kendilerinin oluşturacağı açık uçlu ve kısa cevaplı sorular da sorulmasına karar verilmiştir.¹² “Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi” ile yazılı ve uygulamalı sınavlar ve bu sınavların değerlendirilmesine ilişkin detaylar paylaşılmıştır.¹³ Yönergede Türkçe dil yeterliklerin gelişimini odağa alan maddeler şunlardır:

- İlkokullarda öğrencilerin Türkçe'nin doğru ve güzel kullanımını geliştirmek amacıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin izlenmesi ve geliştirilmesine yönelik ölçme araçları kullanılması.
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ön plana alınması ve özel takip edilmesi.

Bunun yanı sıra Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde değişikliğe gidilerek ortaokullarda 45 olan sınıf geçme puanı Türkçe dersi için 70'e, diğer dersler için 50'ye yükseltilmiştir.¹⁴

Tüm bu uygulamalar Bakanlığın ulusal ve uluslararası araştırmalardan elde edilen verilerden yola çıkarak Türkçe dil eğitimini odağa aldığını ve önceliği temel eğitimde Türkçe dil eğitiminin gelişimine yönelik önlemlere verdiğini göstermektedir. Okuma becerileri için ilkokulu bitirme zamanı olan 10 yaş kritik önem taşımaktadır ve tüm çocukların bu yaş itibarıyla en az temel becerileri edinmiş olması hedeflenmektedir.¹⁵ Erken yaşlarda kazanılacak dil becerileri bireyleri hem sosyal hem de akademik olarak ileri taşıma ve istihdamda kolaylık sağlama olanağına sahiptir.¹⁶ Dolayısıyla Bakanlık tarafından atılan bu adımlar bu alandaki ihtiyaca cevap verme potansiyeli taşımaktadır. Bu noktada, farklı kademeler ve sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen uygulamaların takibinin yapılması, devamlılığının sağlanması ve söz konusu izleme ve değerlendirme süreçlerinden elde edilen verilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmek üzere Türkçe öğretim programlarını ve ders kitaplarını geliştirmek amacıyla kullanılması önemli görülmektedir. Veri temelli ve uzun vadede sürdürülebilir uygulamalarla Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarından olan temel eğitimde dört temel dil becerisinin eş zamanlı olarak geliştirilmesi mümkün kılınabilir. Ancak, atılan tüm bu adımların okullardaki uygulamalara yansımaları ve öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar analiz edilerek belirli aralıklarla süreç değerlendirmeleri yapılmalıdır. Bununla birlikte giderek dijitalleşen öğrenme materyallerinin metin tabanlı olması eğitim sistemleri için okuma becerilerinin gelişiminin gelecekte de önemini koruyacağını göstermektedir.¹⁷

MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda “Öğrencilerde okuma kültürü, Türkçe ve yabancı dilde dört temel dil (okuma, yazma, dinleme, konuşma) becerilerinin istenilen düzeyde olmaması” sistemin zayıf yönleri arasında vurgulanmıştır. Buna yönelik olarak temel eğitim için “...sürekli öğrenmeye teşvik etmek amacıyla öğrencilere okuma kültürü kazandırılacaktır” hedefine, ortaöğretim için ise “Ortaöğretim sistemi, öğrencilere değişen dünyanın gerektirdiği başta okuma kültürü olmak üzere bilgi, beceri, yetkinlik ve yeterlilikleri kazandıran bir yapıya kavuşturulacaktır.” hedefine yer verilmiştir.

Göstergeler arasında ise “öğrenci başına okunan kitap sayısı” bulunmaktadır. Stratejik planın yapısı gereği, belirlenen hedeflere ulaşılma durumunu ölçmek için kullanılacak göstergelerin net ve ölçülebilir olması gerekmektedir. Ancak bu göstergelerin uygulamadaki yansımaları ne yazık ki öğrencilerin okuduğunu ne kadar anladığı üzerinden değil çoğunlukla öğrencilerin okuduğu kitap sayısı, hatta sayfa sayısı üzerinden gerçekleşmektedir. Her dönem sonunda öğrenci karnelerinde de öğrencilerin okuduğu kitap sayısına yer verilmektedir. Gerçek anlamda okuryazarlık, yalnızca kelimeleri tanıyıp ardı ardına sıralayabilmek değil; metnin içerdiği fikirleri, duyguları ve bilgileri kavrayabilmekle ilgilidir. Bu anlayış, öğrencilerin metin üzerinde daha derin bir düşünme süreci geliştirmelerini, eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını ve öğrendikleri bilgileri hayatlarının diğer alanlarına uygulayabilmelerini sağlar. Dolayısıyla, öğrencileri yüksek sayıda sayfa okumaya teşvik etmek yerine, onları metinleri analiz etmeye, sorular sormaya ve okudukları üzerine düşünmeye yönlendiren yaklaşımlar benimsenmelidir.

Ayrıca, eğitim sisteminde ilkokulun ilk sınıflarını tamamlamasına rağmen okuma yazma bilmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Okuma güçlüğü çeken bu öğrenciler için erken müdahale stratejilerini içeren kapsamlı ve etkili bir destek sistemi geliştirilmeli; öğretmen, aile, yönetici açısından sorumluluk tanımları netleştirilmelidir. Öğretmen gözlemleri ve standartlaştırılmış okuma değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin okuma yetenekleri düzenli olarak değerlendirilmeli ve tanılama aşamasından sonra, her öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlanmalıdır.

Türkiye, okullar arası performans farkının yüksek olduğu ülkelerden biridir.

Türkiye’de 15 yaş grubu öğrencilerin matematik performansındaki farklılaşmanın %55,3’ü okullar arası farklılaşmadan kaynaklanırken OECD ortalamasında bu oran %31,6’dır. Türkiye’de öğrencinin hangi okula gittiği başarısı açısından belirleyici olmaktadır. Örneğin Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin matematik performansı, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre 131 puan, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre ise 203 puan daha yüksektir. Türkiye’de bölgelere göre de öğrenci performansı farklılaşmaktadır.¹⁸ Bu durumun okulun bulunduğu bölge, fiziki koşul ve kaynak yeterliği ve öğretmen niteliği gibi faktörlerin yanı sıra büyük oranda Türkiye’de öğrencilerin okullara akademik başarılarına göre hiyerarşik olarak yerleştirilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’deki eğitim sistemi hem öğretim yöntemleri ve uygulamaları açısından hem de genel sistem yapısı itibarıyla, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde dolaylı olarak, lise seviyesinde ise doğrudan öğrencileri akademik performanslarına göre farklı okullara yönlendirme eğilimindedir. Öğretmen atama ve yer değiştirme sisteminin de deneyimli öğretmenlerin çoğunlukla avantajlı okullarda, deneyimsiz öğretmenlerin ise dezavantajlı okullarda görev alması üzerinden yapılandırıldığı göz önünde bulundurulduğunda eğitimde fırsat eşitsizliği döngüsünün dışına çıkılması olasılığının düşük olduğu görülmektedir. Mevcut akademik başarı odaklı yönlendirme ve yerleştirme sisteminden öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını da gözeten bir anlayışa geçiş yapılmalıdır. Öğrencilerin akademik başarısının yanında sosyal başarılarının da görünür hâle gelmesi ve karnelerde sadece ders notlarının değil, sosyal faaliyetlerin de ön plana çıkabilmesi için 2023-2024 eğitim öğretim dönemi sonunda ortaokullarda ilk kez dağıtılmaya başlanacak sosyal etkinlik içerikli karne tasarımı da bu anlayışın ilk adımları olarak düşünülebilir.¹⁹ Bununla birlikte, okullar arası imkân ve performans farklılıklarının azaltılabilmesi için okulun kapasitesi ve altyapısı hakkında bütüncül bir fotoğraf çekecek, okullara veriye ve kanıta dayalı eğitsel, idari ve finansal destek imkânı yaratabilecek, harcamalarda ise verimlilik ve etkililiğin esas alınmasına katkı sağlayacak okul profili belirleme çalışmalarının etkin hale getirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.²⁰

Türkiye'deki öğrencilerin %60'ı en alt iki sosyo-ekonomik dilimde kümelenmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu sosyo-ekonomik koşullar öğrenciler için engeller yaratmaktadır.

PISA'ya katılan tüm ülkelerde sosyo-ekonomik dezavantajlar ve düşük performans arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle hem Türkiye hem de OECD ülkeleri ortalamasında sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrenci performansı da artmaktadır. Bu durum sosyo-ekonomik koşulların öğrenci performansı üzerindeki etkisinin yaygınlığına işaret etmektedir. Sosyo-ekonomik koşullar öğrencilerin yeterlik düzeylerini de etkilemektedir. OECD ülkeleri ortalamasında sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin matematikte 2. düzey ve altında puan alma olasılığı avantajlı öğrencilere göre 7 kat daha fazladır. Okuma ve fen alanlarında ise bu fark 5 kattan fazladır.

Diğer taraftan ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeks değerine göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri beş dilimde incelendiğinde, Türkiye'deki öğrencilerin %33,2'sinin en alt sosyo-ekonomik dilimde olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'deki öğrencilerin %60'ı en alt iki sosyo-ekonomik dilimde kümelenmektedir. OECD ülkeleri ortalamasında bu oran %16,7'dir. En üst dilimdeki öğrenci oranı Türkiye'de %11,1 iken OECD ülkeleri ortalamasında bu oran %37,1'e kadar ulaşmaktadır. Bu veriler, OECD ülkeleri ortalamasıyla karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğrencilerin önemli bir kısmının çok daha düşük sosyo-ekonomik seviyelerde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenci başarısı ve eğitimin niteliği üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratma potansiyeline sahiptir.

Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir öğrencinin eşitsizliğin giderildiği bir sistemde matematik puanını 27 puan artıracığı tahmin edilmektedir. Bu neredeyse 1 yıllık öğrenmeye karşılık gelmektedir. Diğer taraftan Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak en avantajlı ve en dezavantajlı öğrenciler arasında matematik, fen ve okuma alanlarında 69-82 puan arasında değişen performans farklılıkları bulunmaktadır. OECD ülkeleri ortalamasında bu farklar 90 puan ve üzerindedir.

Sosyo-ekonomik göstergelerle ortaya çıkan bu puan farkı eğitimde fırsat eşitliğinin önemine işaret etmektedir. Fırsat eşitliği tüm öğrencilere sosyo-ekonomik durum, cinsiyet veya göçmenlik geçmişi gibi kendilerinin kontrolünde olmayan etmenlerden bağımsız olarak kendi potansiyellerine ulaşma fırsatının sağlanması anlamına gelmektedir.²¹ Ancak, PISA sonuçları öğrencilerin sahip olduğu koşulların onlar için ayrıcalıklar ya da engeller oluşturduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu eşitsizliği gidermek üzere uygulanacak eşitlik odaklı eğitim politikaları öğrencilerin sahip olduğu dezavantajları en aza indirmek için öğrenme ortamlarının ve öğrenci destekleme mekanizmalarının iyileştirilmesine odaklanmalıdır. Sosyo-ekonomik koşullardan kaynaklı performans farklılıklarının erken yaşlardan itibaren geliştiği ve yaşam boyu giderek arttığı bilinmektedir. Bu nedenle nitelikli bir erken çocukluk eğitimi fırsat eşitsizliği ile mücadelede ilk basamak olabilir. İyi tasarlanmış erken çocukluk programları, sosyo-ekonomik engeller ne olursa olsun, tüm çocukların okul öncesi eğitimden maksimum fayda sağlamasına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, kaynakların dağılımında bölgesel eşitsizlikleri gidermeye yönelik stratejiler geliştirilmesi, okul temelli ihtiyaç belirleme ve müdahale programları uygulanması, öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerle etkili çalışabilme becerilerinin geliştirilmesi de eğitimde fırsat eşitsizliğiyle mücadelede önemli politikalar olarak görülmektedir.

PISA 2022 sonuçlarında Türkiye için en dikkat çeken bulgulardan biri sosyo-ekonomik dezavantajlarına rağmen Türkiye'deki öğrencilerin OECD ülkelerinde aynı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerden daha yüksek performans göstermeleridir. Eğer bu potansiyel eğitim sistemindeki eşitsizlikleri gidermek üzere doğru politikalarla desteklenirse Türkiye'deki öğrencilerin performansı OECD ülkeleri ortalamasına ulaşmakla kalmayıp, ortalamanın oldukça üzerine çıkabilir. Dolayısıyla eğitimde eşitliği sağlamanın ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilirliği artırmanın bir yolu olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye’de her beş çocuktan biri “parasızlık” nedeniyle haftada en az bir öğünü atlamak zorunda kalmaktadır.

PISA 2022 verilerine göre Türkiye %19,3 ile OECD ülkeleri arasında haftada en az bir kere parasızlıktan öğün atlamak zorunda kaldığını belirten öğrenci oranının en yüksek olduğu ülkedir. En temel ihtiyaçlardan biri olan beslenme ihtiyacı giderilmeden öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılması beklenemez. PISA 2022 bulguları da bu önermeyi destekler niteliktedir. Buna göre her dört öğrenciden birinin parasızlık nedeniyle haftada en az bir kez öğün atladığı tüm ülkeler, PISA 2022’de matematik alanında en düşük performans (400 puan ve altı) gösteren ülkeler olmuştur.

Türkiye’de her 5 çocuktan birinin haftada en az bir öğünü atlamak zorunda kalmasına gerekçe olan “parasızlık” çocuk yoksulluğuna ilişkin verilerin önemine işaret etmektedir. UNICEF’in 2023 yılında yayımladığı “Zenginliğin Ortasında Çocuk Yoksulluğu” araştırmasına göre Türkiye, %33,8 ile Kolombiya’dan sonra çocuk yoksulluğunun en yüksek olduğu ikinci ülkedir ve 40 ülke arasında 38. sıradadır.²² TÜİK tarafından yayımlanan Yoksulluk ve Yaşam Koşulları İstatistikleri’ne göre ise Türkiye’de yoksulluk ve sosyal dışlanma riski altında olan çocukların oranı %39,7’dir.²³ Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırmaları 2018 verileri de 5 yaş altı çocuklarda kötü beslenmenin yaygınlığının %9,8 olduğunu göstermektedir ve Türkiye’de çocukların toplamda %6’sında büyüme geriliğinin yaygın olduğu belirlenmiştir.²⁴

Yoksulluk yalnızca parasızlık değil aynı zamanda barınma sorunları, yetersiz beslenme, okul terki, sosyal dışlanma, sık hastalanma ve daha kısa ömürle ilişkilidir. Üstelik yoksulluk çocukla sınırlı kalmamakta, nesiller arası aktarılmakta, bugünün yoksul çocukları yarının yoksul yetişkinleri olmaktadır. Bu döngüyü kırmak için çocuğun sağlık ve beslenme durumu, eğitim durumu, aile ve barınma koşullarını geliştirerek iyi olma halini desteklemek önemlidir. Okullar eğitim öğretim süreçlerinin yanı sıra özellikle dezavantajlı öğrencilere ücretsiz beslenme desteği sağlayarak yetersiz beslenmenin önüne geçmeye yardımcı olabilir. Bu hem okullaşma oranlarının artmasına hem de öğrenme performanslarının gelişimine katkı sağlayabilir. Ücretsiz okul yemeği desteği veren ülkelerin başında Finlandiya ve İrlanda gelmektedir. Finlandiya’da okul öncesinden ortaöğretime kadar öğrencilere ücretsiz okul yemeği sağlanmaktadır.²⁵ İrlanda’da ise ihtiyacı olan öğrencilere yemek desteği sağlamak üzere okullara ve kurumlara ayrıca bütçe ayrılmaktadır.²⁶

Türkiye’de ücretsiz okul yemeği meselesi uzun zamandır gündemi meşgul etmektedir. Seçim dönemlerinde kimi siyasi partiler tarafından bir seçim vaadi olarak kullanılmıştır.²⁷ Kamuoyunun artan talepleri doğrultusunda 20. Millî Eğitim Şûrası’nda “okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanması” yönünde tavsiye kararı alınmıştır.²⁸ Bu karar üzerine Bakanlık 6 Şubat 2022 tarihi itibarıyla resmî okul öncesi eğitim kurumlarındaki tüm çocuklar için haftanın beş günü günlük bir öğün ücretsiz beslenme desteği sağlamaya başlamıştır. Bu destekten 400 bini okul öncesi öğrencisi kalanı ise taşımalı eğitim gören öğrenciler olmak üzere yaklaşık 1,5 milyon öğrencinin faydalandığı paylaşılmıştır. Bu destekten faydalanan öğrenci sayısının kademeli olarak 5 milyona çıkarılmasının hedeflendiği belirtilmiştir.²⁹ Ancak 8 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Genelgesi’nde yer alan “...deprem felaketinden etkilenen 11 ildeki resmî okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden tüm çocuklara Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) koordinesinde günlük bir öğün beslenme desteği verilmesi uygun görülmüştür.” ifadesinden yola çıkılarak deprem bölgesi dışındaki illerde beslenme desteğinin devam etmediğine ilişkin haberler kamuoyuna yansımıştır.³⁰ 15 Kasım 2023 tarihinde Bakanlık tarafından yapılan açıklamada “deprem nedeniyle ülke genelindeki kısıttan etkilenildiği ve bu nedenle bir öğün ücretsiz yemekten faydalanan öğrenci sayısının 2 milyon olduğu” paylaşılmıştır.³¹

Türkiye'deki çocuk yoksulluğuna ilişkin veriler çocukların önemli bir kısmının gün içinde yapabildiği tek sağlıklı ve dengeli öğününün belki de okul tarafından verilen öğün olacağını göstermektedir. Son yıllarda artan yoksulluk, salgın ve deprem gibi etmenler de düşünüldüğünde en temel ve acil meselelerden birinin en az bir öğün ücretsiz okul yemeği sağlanması olduğu söylenebilir. Yetersiz beslenmenin çocukların fiziksel gelişimi, okula hazır bulunuşluğu, akademik başarısı ve okula devamı üzerindeki olumsuz etkisi göz önünde bulundurulduğunda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın okullarda ücretsiz bir öğün yemek veya beslenme desteği sağlanması konusunda attığı adımların okul öncesinden lise sona tüm kademeleri kapsayacak ve tüm dezavantajlı öğrencileri içine alacak şekilde genişletilerek sürdürülmesine ihtiyaç vardır.

Türkiye'de eğitim sistemini iyileştirme çabaları, yalnızca akademik başarıyı artırmaya değil sosyo-duygusal becerileri geliştirmeye de odaklanmalıdır.

PISA 2022 verilerine göre OECD ülkeleri arasında Türkiye, öğrencilerin yaşam memnuniyetinin ve okula aidiyet duygusunun en düşük olduğu, öğrencilerin okulda kendini en az güvende hissettiği ve devamsızlığın en yüksek olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin;

- %44'ü yaşamından memnun değildir. Bu oran 2018'e kıyasla %10'luk artış göstermiştir.
- %31'i okula ait hissetmemektedir. Bu oran 2018'den bu yana %6 artmıştır.
- %18'i okula giderken, %20'si okuldaki diğer yerlerde güvende hissetmemektedir.
- %53,2'si son iki hafta içinde en az bir kez tam gün devamsızlık yapmıştır.

Bu değişkenler öğrencilerin matematik performansı ile yakından ilişkilidir. Örneğin, öğrencilerin okula aidiyet indeksinde bir birimlik artış Türkiye'nin okul düzeyinde matematik performansında 81 puanlık artışa (OECD ortalaması: 21), okula güven indeksindeki bir birimlik artış ise 20 puanlık artışa (OECD ortalaması:18) karşılık gelmektedir. Diğer taraftan söz konusu değişkenler birbiriyle de doğrudan ilişkilidir. Örneğin; okulda güvende hissetme ile özellikle okula aidiyet ve yaşam memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki mevcuttur.

Öğrenci performansı ile ve birbiriyle yakından ilişkili olan bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde eğitim politikaları ve uygulamaları açısından ciddi bir değerlendirme yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar bu konuların her biri özgün yaklaşımlar ve özel dikkat gerektirse de bu alanlardaki çabalar birbirini destekleyici ve birbiriyle iç içe geçmiş niteliktedir. Bu konulara yönelik alınacak tedbirlerin ve uygulanacak stratejilerin çoğu, genel bir çerçevede birleşerek okul ortamını bütün olarak iyileştirmeye katkıda bulunma potansiyeline sahiptir. Örneğin, zorbalığı önleme programları ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi hem öğrencilerin psikolojik güvenliğini artırırken hem de olumlu bir okul ikliminin oluşmasına yardımcı olur. Benzer şekilde, okullarda fiziksel güvenlik önlemlerinin alınması aynı zamanda öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine olanak tanıyarak psikolojik refahı da destekler. Bu nedenle, okulların bu konulardaki çabaları, birbiriyle uyumlu ve bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde ele alındığında, en etkili sonuçları elde etme potansiyeline sahiptir.

PISA 2022 verilerinden yola çıkarak Türkiye'de eğitim sistemini iyileştirme çabaları yalnızca akademik başarıyı artırmaya değil sosyo-duygusal becerileri geliştirmeye de odaklanmalıdır. Çünkü öğrencilerin yaşamlarından memnun olmaları, okula aidiyet geliştirmeleri ve okulda güvende hissedebilmeleri için pozitif bir okul ikliminde sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması esastır. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için önkoşullardan biri de okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesidir. Bunun

için atılması gereken adımların başında mevcut norm kadro yönetmeliğinde³² yer alan “İlkokullarda öğrenci sayısı 300, ortaokul, imam hatip ortaokulları ve anaokullarında öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1 rehberlik alan öğretmeni norm kadrosu verilir.” maddesinin güncel ihtiyaçlar ve hedeflenen politikalar üzerinden değiştirilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, öğrencilerin okulda kendilerini daha güvende hissetmeleri için okullarda fiziksel güvenliği sağlayan önlemlerin yanı sıra, zorbalık gibi psikolojik tehditlere karşı da etkin politikalar geliştirilmelidir. Okulların zorbalığı önleme tedbirleri kapsamında öğretmen, öğrenci ve velileri bilinçlendirmesi ve bu tür davranışlara karşı sıfır tolerans politikası izlemesi gerekmektedir (Zorbalıkla ilgili bulgular ve öneriler ayrı bir başlıkta ele alındığı için burada detaylandırılmamıştır).

Sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi kapsamında ise öğrencilerin empati kurma, iş birliği yapma, çatışma çözme ve duygusal düzenleme gibi beceriler kazanmalarına yönelik bir bilinç oluşturulmalıdır. Bu becerilerin sınıf içi uygulamalarda karşılık bulabilmesi için öğretmenlerin de bu konudaki yetkinlikleri artırılmalı, öğretim programları da bu becerileri odağa alan yaklaşımların kullanılmasına olanak tanımalıdır. 2019 yılında OECD tarafından ilk kez gerçekleştirilen Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması kapsamında MEB tarafından hazırlanan Türkiye raporunda³³ da benzer şekilde “Türkiye’de öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla bir çerçeve oluşturulması, öğretmenlerin bu becerilere yönelik farkındalığının artırılması, öğrencilerin merakını teşvik edecek ve yaratıcılık becerilerini kullanabilecekleri görevlerin daha çok kullanılması, sanatsal ve sportif etkinliklere katılımın teşvik edilmesi ve okul rehberlik hizmetlerinin bu becerileri yakından izleyecek şekilde kullanılması” önerilmiştir.

Öte yandan, öğrencilerin okula aidiyet duygularının güçlendirilmesi için okullarını kendi toplulukları olarak görmeleri ve bu toplulukla pozitif bir bağ kurmaları gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin katılımını teşvik eden ve onların seslerini duyuran okul içi demokratik yapıların oluşturulması konusunda adımlar atılmalıdır. Devamsızlığın azaltılması için ise öncelikle okul düzeyinde öğrencilerin okula düzenli olarak katılmalarını engelleyen sosyo-ekonomik faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Erken okul terki ve devamsızlıkla mücadele edilmesi amacıyla MEB, Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi’ni (ODAP) hayata geçirmiştir.³⁴ Proje kapsamında 14 ilde 50 pilot okul bulunmaktadır. Süresi 30 ay olarak belirlenen proje Haziran 2024’te sona erecektir. Ortaöğretimde kapsamlı bir önleme, müdahale ve telafi modelinin geliştirilmesi ve uygulanmasının hedeflendiği projeden elde edilen veriler sistem düzeyinde benzer sorunlarla mücadele etmek için bir rehber olarak kullanılmalıdır. Ayrıca, projenin etkilerini değerlendirmek üzere bağımsız ve kapsamlı bir etki analizi yapılması, projenin uzun vadeli başarısını ve sürdürülebilirliğini garantileyecek önemli bir adım olarak dikkate alınmalıdır.

PISA 2022 verileri, sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi ve pozitif okul ikliminin sağlanması konusunda Türkiye’deki eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu zorlukları açıkça ortaya koymaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için bütüncül bir yaklaşım ve köklü değişiklikler gerekmektedir. Eğitim politikalarının öğrenci merkezli, kapsayıcı ve her öğrencinin ihtiyaçlarını gözeten bir yaklaşım üzerine kurulması şarttır. Eğitimde kalitenin artırılması, öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende hissetmeleri, okula aidiyet duygularının güçlendirilmesi ve yaşam memnuniyetlerinin yükseltilmesi ancak tüm paydaşların iş birliği ile mümkündür.

Türkiye, öğrencilerin matematik kaygısının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Bu durum öğrencilerin matematik performansını olumsuz etkilemektedir.

PISA 2022 bulgularına göre, Türkiye, OECD ve diğer ülkeler arasında matematik kaygı indeksi en yüksek olan ülkelerden biridir. Öğrenci anketlerinden elde edilen sonuçlara göre Türkiye, öğrencilerin matematik kaygısı sıralamasında OECD ülkeleri arasında birinci, tüm ülkeler arasında ise beşinci sıradadır. PISA 2022'ye katılan her eğitim sisteminde matematik kaygı düzeyi öğrenci ve okul özelliklerinden bağımsız olarak öğrencilerin matematik başarıları ile negatif ilişkilidir. Ortalama matematik kaygı düzeyi daha yüksek olan ülkeler matematikte daha düşük performans göstermektedir. Matematik kaygı indeksindeki uluslararası farklılıklar matematik performansındaki değişimin %25'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin matematik puanlarındaki değişimin %25'i matematik endişesinden kaynaklanmaktadır.

Bu bulgular tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türkiye'de de öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin matematik başarıları açısından önemli olduğunu göstermektedir. Türkiye'de öğrenciler %70 ve üzeri oranda "Matematik derslerinin benim için zor olacağından sık sık endişe ederim", "Matematikten düşük not alacağımdan endişe ederim" ve "Matematikte başarısız olmaktan endişe duyarım" ifadelerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu oranlar OECD ortalamasının oldukça üzerindedir.

Kaygı, burada bahsi geçen öğrenci performansına doğrudan etki eden sınav kaygısı başta olmak üzere pek çok nedene dayanabilir ve çok boyutludur. Dolayısıyla kişisel faktörler başta olmak üzere çeşitli unsurlar kaygı düzeyini farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Tüm bu faktörlerin öğrenci başarısını nasıl etkilediğinin üzerinde durmak eğitim sistemlerinin performansını geliştirmek adına önemlidir. Türkiye'deki öğrencilerin diğer ülkelerdeki akranlarından çok daha yüksek düzeyde matematik kaygısına sahip olmalarının nedenlerinin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Erken yaşlardan itibaren öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı düzeylerini makul seviyelere çekecek bir öğretim yaklaşımı benimsenmesi ve sınıf içi pratiklerin bu yönde geliştirilmesi öğrencilerin matematik başarıları açısından olumlu sonuçlar verebilir.

Bu noktada, Mayıs 2022'de Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK ve üniversiteler iş birliğinde matematik dersinin öğrenimini günlük yaşam becerilerine uyarlayarak hem kolaylaştırmak hem de öğrencilerin bu dersi küçük yaştan itibaren sevmelerini sağlamak amacıyla başlatılan Matematik Seferberliği'nin yeni bir boyutu olarak öğrencilerin matematik kaygılarının giderilmesine yönelik hedeflerin ve çalışmaların da eklenmesi sürecin daha bütüncül bir şekilde ele alınmasına yardımcı olabilir.

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin matematik performansı daha düşüktür.

PISA 2022'de tüm ülkeler genelinde zorbalığa maruz kalma indeksinde ilk %10'luk dilimde yer alan öğrencilerin sıklıkla zorbalığa maruz kaldığı kabul edilmektedir. Türkiye'de öğrencilerin %11'i zorbalık indeksinin en üst %10'luk kısmında yer almaktadır. Başka bir ifadeyle Türkiye'de her 10 öğrenciden biri sık sık zorbalığa maruz kalmaktadır. Bu oran, OECD ülkelerinde sık sık zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ortalama oranının (%8,3) üzerindedir. Benzer şekilde ayda en az birkaç kez zorbalık içeren davranışlardan birine maruz kaldığını belirten öğrenci oranı Türkiye'de %26,6 iken OECD ortalamasında %20,1'dir. Türkiye'de 2018 yılı ile kıyaslandığında ayda en az birkaç kez zorbalık içeren davranışlardan birine maruz kaldığını belirten öğrenci oranı 5,8 yüzde puan artış göstererek %20,8'den %26,6'ya ulaşmıştır. PISA 2022'ye katılan tüm ülkelerde sözel ve ilişkisel zorbalık (Örn., diğer öğrencilerle dalga geçmek, kötü söylentiler yaymak) fiziksel zorbalıktan (Örn., diğer öğrencilere vurmak veya onları itmek) daha sık görülmüştür.

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin matematik performansları belirgin bir biçimde düşüktür. Örneğin; Türkiye'de diğer öğrenciler tarafından tehdit edildiğini belirten öğrencilerin matematik performansı

22 puan, kendisine ait bir eşyanın tahrip edildiğini veya zorla alındığını belirten öğrencilerin performansı 20 puan, okulda fiziksel kavgaya karışan öğrencilerin puanı 34 puan, tehdit edildiği için birine para veren öğrencilerin puanı ise 52 puan daha düşüktür.

Zorbalığa maruz kalma durumu performansın yanı sıra okul iklimine ilişkin diğer değişkenlerle de yakından ilişkilidir. PISA 2022 bulguları, okullarında risklere ve zorbalığa daha az maruz kalan öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettiklerini, okula aidiyet duygularının ve yaşam memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca okulda güvende hissetme ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin özellikle güçlü olduğunu göstermektedir.

PISA 2022 verilerine göre OECD ülkeleri arasında Türkiye'nin öğrencilerin yaşam memnuniyetinin ve okula aidiyet duygusunun en düşük olduğu, öğrencilerin okulda kendini en az güvende hissettiği ve devamsızlığın en yüksek olduğu ülkelerin başında olduğu düşünüldüğünde okullarda zorbalık olaylarının fazla olmasının şaşılacak bir yanı olmadığı açıktır. Okullar öğrencilerin şiddet veya zorbalık gibi fiziksel ve duygusal zararlardan korunduğu, öğrencilerin bütünsel iyi olma halini destekleyen güvenli bir alan yaratmakla görevlidir. Zorbalığı en aza indirecek güvenli bir okul ortamı yaratmak için her kademedeki öğrenciler için farklı destek programları içeren, okulun genel iklimini iyileştirmeye odaklanan bir yaklaşım benimsenmesine ihtiyaç vardır. Bunun için rehber öğretmenlerin yansın diğer öğretmenlerin de süreçte aktif katılımı ve okul-veli iş birliğinin sağlanması önemlidir. Düzenli, disiplinli ve öğrenmeyi destekleyen bir okul ortamı aynı zamanda öğrencilerin performansını da olumlu yönde etkileyecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı, okullardaki zorbalığı önlemek için çeşitli politikalar geliştirmekte ve eğitim programları uygulamaktadır. Ancak, bu süreçte rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenleri üzerindeki yük ve müfredatın yoğunluğu göz ardı edilebilmektedir. Etkili bir çözüm olarak, daha önce de taahhüt edildiği üzere, her okul türünden 100 öğrenciye bir rehber öğretmen atanması yapılması ve zorbalık oranları yüksek okullara birden fazla rehber öğretmen atanması önerilmektedir. Ayrıca, bu bütüncül yaklaşımın başarısı için okul personeli ve velilerin aktif katılımı gerekmektedir. Velilerin "Aile Okulu" projesi aracılığıyla sürece katılımı sağlanmış ve aile içi iletişimin geliştirilmesi hedeflenmiştir.³⁵ İlköğretimde sadece 8. sınıflarda, ortaöğretimde ise tüm seviyelerde zorunlu olan rehberlik dersinin süresinin artırılması ve tüm okul seviyelerinde zorunlu hale getirilmesi, Türkiye'nin okullardaki zorbalığı daha etkin önleme çabalarına hız kazandıracaktır.

Aile desteği öğrencilerin performansında fark yaratmaktadır.

PISA 2022'de ebeveynlerle birlikte yemek yeme sıklığı, okul hakkında sohbet etme sıklığı ve ebeveynlerin çocuklarının okuldaki gelişimlerini takip etme durumları gibi veriler, öğrencilerin başarısı üzerinde aile desteğinin önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Türkiye'de aileleri ile düzenli olarak ana öğün yediğini belirten öğrencilerin matematik performansı diğer öğrencilerden 39 puan yüksektir. Bu fark neredeyse 2 okul yılına denk gelmektedir. Aileleri ile düzenli olarak konuşan öğrencilerin performansı 19 puan, aileleri ile düzenli olarak okulda gününün nasıl geçtiği üzerine sohbet eden öğrencilerin matematik puanı ise 12 puan daha yüksektir. Ailelerin öğretmenle öğrencinin gelişimi hakkında iletişim halinde olması da matematik başarısı açısından fark yaratmaktadır. PISA'ya katılan pek çok ülkede sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrenciler, kız öğrenciler ve göçmen olmayan ailelerden gelen öğrenciler ailelerinden daha fazla destek gördüğünü bildirmiştir.

Evde ailesi tarafından desteklenen, okul-aile iletişimi daha güçlü olan öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı tutumları daha olumludur. Öğrenciler için aile desteği yalnızca öğrenmeyi desteklemenin ötesinde öğrencilerin iyi olma hali için de önemlidir. PISA 2022 verileri ışığında daha destekleyici ailelere sahip eğitim

sistemlerindeki öğrencilerin okula yönelik aidiyetleri ve yaşam memnuniyetleri daha yüksektir. Bununla birlikte çoğu OECD ülkesinde ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin matematik kaygısı daha düşüktür.

Sosyo-ekonomik farklılıklarına karşın ebeveynlerin çocukların gelişimi için sağladığı duygusal destek, para ve zaman harcamasının ötesinde çocukların yaşam boyu sosyal, duygusal ve akademik iyi olma hali için bir temel oluşturmaktadır.³⁶ Aile desteğinin öğrencinin başarısı ve iyi olma hali üzerindeki etkisi düşünüldüğünde destekleyici bir aile ortamı için okul ve ailelerin iş birliği içinde olması önemlidir. Özellikle dezavantajlı öğrencileri içine alacak biçimde okul-aile iş birliklerinin artırılması ve ailelerin öğrenmeyi desteklemek üzere bilinç düzeyi ve farkındalığının artırılmasına yönelik programlar uygulanması aileler ve çocuklar arası destekleyici ilişkiler geliştirilmesine yardımcı olabilir. Erken çocukluk eğitiminde aile katılımını hedefleyen uygulamaların diğer kademeler için de yaş grubu ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak yaygınlaştırılması ailenin okulla iletişimini çeşitlendirmenin bir yolu olarak düşünülebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin iyi olma hali ve okul başarısını artırmada ailelerin rolü üzerine bilgilendirici seminerlerin gerçekleştirilmesi de aile desteğini artırmada etkili olabilir.

Türkiye’de üç yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim almanın öğrenci performansı üzerindeki etkisi sınırlıdır.

PISA 2022’de Türkiye’deki okul öncesi eğitimle ilgili dikkate alınması gereken en önemli sonuçlardan biri okul öncesi eğitim alma süresi 3 yıl ve üzerinde olan öğrencilerin bir yıl ve iki yıl okul öncesi eğitim alanlardan daha düşük performans göstermeleridir. Türkiye’de bir yıl ve iki yıl okul öncesi eğitim almak matematik performansını 30 puan artırırken 3 yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim almak 15 puan artırmaktadır. Buna karşın OECD ortalamasında okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça öğrenci performansı da artmaktadır. Örneğin OECD ülkelerinde 3 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan öğrencilerin performansı bir yıl ya da daha az okul öncesi eğitimi alan öğrencilerden 45 puan daha yüksektir.

Bu noktada ilk olarak Türkiye’de okul öncesi eğitim alan öğrenci oranlarına bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye’de bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin oranı %44, iki yıl okul öncesi eğitim alanların oranı %21’dir. Türkiye’de 3 yıl okul öncesi eğitim alanların oranı %11 iken OECD ortalamasında ise %57’dir. Türkiye’de artan okul öncesi eğitim süresine karşın performansın beklenen düzeyde artmaması bahsi geçen 3 yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin oranının sınırlı olmasının örneklem temsiliyetine olumsuz yansımından kaynaklanıyor olabilir.

Öte yandan bu veriler değerlendirilirken söz konusu oranların bugünün 15 yaş grubu öğrencilerinin geçmişteki okul öncesi eğitim alma oranları olduğu akılda tutulmalıdır. Son yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik politikalar sonucu okullaşma oranları artmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında %39,72 olan 5 yaş okullaşma oranı 2022-2023 eğitim öğretim yılında %87,2’ye ulaşmıştır. 3 yaş okullaşma oranı %16,9, 4 yaş okullaşma oranı ise %41,2’dir. Görüldüğü üzere bu oranlar beklenen düzeyin oldukça altında kalmaktadır.

Türkiye için diğer ülkelere kıyasla görece yeni yoğunlaşmış ve atılıma geçilmiş bir alan olan okul öncesi eğitim kademesinde 3 yıl okul öncesi eğitim süresi için öğretim programı bütünlüğünün sağlanamaması da okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça öğrenci performansının artmamasının sebeplerinden bir diğeri olabilir. Ancak araştırılmaya muhtaç bu sebeplerle ilgili tartışmaların okul öncesi eğitimin bireyin tüm eğitim ve iş hayatına uzanan etkisini gölgelemesine izin vermemek gerekir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması, bir kamu hizmeti olarak sunulması ve en az bir yıl zorunlu eğitimin bir basamağı olması kadar okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması ve okul öncesi programların bu kapsamda yeniden gözden geçirilmesine de ihtiyaç bulunmaktadır.



KAYNAKÇA



tedmem 

KAYNAKÇA

- [1] Schleicher, A., (2023). PISA 2022 Insights and Interpretations. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf> adresinden erişildi.
- [2] World Bank (2023). 70% of 10-Year-Olds now in Learning Poverty, Unable to Read and Understand a Simple Text. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text> adresinden erişildi.
- [3] MEB. (2019). 4. sınıflar raporu ABİDE 2018. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03111935_ABYDE_4_2018_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- [4] MEB. (2019). 8. sınıflar raporu ABİDE 2018. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03112508_ABYDE_8_2018_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- [5] Çelikdemir, K. (2020). Öğrenme Yoksulluğu. <https://tedmem.org/storage/writes/February2023/w7VCyTyQmsu6lvkzpQk5.pdf> adresinden erişildi.
- [6] Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>.
- [7] Çelikdemir, K. (2023). A.g.e.
- [8] MEB. (2020). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Çalışma Sonuçları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_Dort_Beceride_Turkce_Dil_Sinavi_Ocak_2020.pdf adresinden erişildi.
- [9] MEB. (2023). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/dort-beceride-turkce-dil-sinavi/icerik/1051> adresinden erişildi.
- [10] Eroğlu, E., Suna, H.R., Tanberkan, H., Canıdemir, A., Altun, A., & Özer, M. (2020). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Proje Uygulama Sonuçları. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1063919> adresinden erişildi.
- [11] MEB. (2023). Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi yayımlandı. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/icerik/1083> adresinden erişildi.
- [12] MEB. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2186.pdf> adresinden erişildi.
- [13] MEB. (2023). MEB'in araştırma sonuçları Türkçe dersi ile ilgili alınan önlemlerin gereklilik olduğunu ortaya koydu. <https://www.meb.gov.tr/mebin-arastirma-sonuclari-turkce-dersi-ile-ilgili-alinan-onlemlerin-gereklilik-oldugunu-ortaya-koydu/haber/31241/tr#:~:text=Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20ve%20%C4%Bolk%C3%B6%C4%9Fretim,dersler%20i%C3%A7in%2050'ye%20oy%C3%BCkseltildi> adresinden erişildi.

- [14] Çelikdemir, K. (2023). A.g.e.
- [15] Eroğlu, E. vd. (2020). A.g.e.
- [16] Schleicher, A., (2023). PISA 2022 Insights and Interpretations. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf> adresinden erişildi.
- [17] TEDMEM. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve neriler (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- [18] MEB. (2024). Öğrencilere Sosyal Etkinlik İçerikli Yeni Karneler Dağıtılacak. <https://www.meb.gov.tr/ogrencilere-sosyal-etkinlik-icerikli-yeni-karneler-dagitilacak/haber/33133/tr> adresinden erişildi.
- [19] TEDMEM. (2020). 2019 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- [20] TEDMEM. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve neriler (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- [21] UNICEF. (2023). Child Poverty in the Midst of Wealth. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/3301/file/UNICEF-Innocenti-Report-Card-18-Child-Poverty-Amidst-Wealth-Exec-Summary-2023.pdf> adresinden erişildi.
- [22] TK. (2023). Yoksulluk ve Yaşam Koşulları İstatistikleri, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2023-53713> adresinden erişildi.
- [23] Hacettepe Üniversitesi. (2018). 2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması Temel Bulgular. <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/23356> adresinden erişildi.
- [24] Finnish National Agency for Education. (2014). School meals in Finland. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/school-meals-finland> adresinden erişildi.
- [25] OECD. (2023b). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- [26] TEDMEM. (2022). Seçimlerde Eğitimin Yeri: Siyasi Partilerin Vaatleri, Seçmenlerin Beklentileri (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- [27] MEB. (2021). 20. Millî eğitim Şûrası kararları: Temel eğitimde fırsat eşitliği. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf adresinden erişildi.
- [28] MEB. (2023). Okul öncesinde haftada 5 gün “cretsiz yemek” uygulaması 6 Şubat'ta başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/okul-oncesinde-haftada-5-gun-ucretsiz-yemek-uygulamasi-6-subatta-basliyor/haber/28908/tr> adresinden erişildi.
- [29] Artı Gerçek. (2023). Bakanlık açıkladı: Depremden etkilenen 11 il hariç anaokullarına verilen yemek kaldırıldı. <https://artigercek.com/guncel/bakanlik-acikladi-depremden-etkilenen-11-il-haric-anaokullarina-verilen-yemek-264534h?ysclid=lujqtvd65w346070232> adresinden erişildi.

- [30] AA. (2023). Milli Eğitim Bakanı Tekin: (Öğretmen ataması) Mutlaka olacak. Bütçenin genel kuruldan geçmesini bekliyoruz <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-tekin-ogretmen-atamasi-mutlaka-olacak-butcenin-genel-kuruldan-gecmesini-bekliyoruz/3054494#:~:text=Okullardaki%20bir%20%C3%B6%C4%9F%C3%BCn%20%C3%BCcretsiz%20yemekle,%C3%BCcretsiz%20bir%20%C3%B6%C4%9F%C3%BCn%20yemek%20veriyoruz> adresinden erişildi.
- [31] MEB. (2014). Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/21.5.20146459.pdf> adresinden erişildi.
- [32] MEB. (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf adresinden erişildi.
- [33] MEB. (2021). Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi. <https://odap.meb.gov.tr/hakkimizda/> adresinden erişildi.
- [34] MEB. (2022). Aile okulu projesi. <https://aileokulu.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/09/akran-iliskileri-ogretim-plani.pdf> adresinden erişildi. Schleicher, A., (2023). PISA 2022 Insights and Interpretations. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf> adresinden erişildi.
- [35] Berger, L., Panico, L., Sheridan, A., & Thévenon, O. (2024), Parental emotional support and adolescent well-being: A cross-national examination of socio-economic and gender gaps based on PISA 2018 surveys, OECD Papers on Well-being and Inequalities, No. 20, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2b7a2ac6-en>.
- [36] OECD (2023a), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.



PISA 2022

TÜRKİYE İÇİN NELER SÖYLÜYOR?



TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No:8, 06440, Çankaya / Ankara

0 (312) 939 50 00

www.ted.org.tr | www.tedmem.org

info@ted.org.tr | info@tedmem.org

ISBN: 978-605-74377-8-5