

GELECEĞİN DÜNYASINA HAZIRLANIRKEN EĞİTİME BAKIŞ

PISA 2022 Bulguları Işığında
Türkiye'de Eğitimin Durumu Araştırması



© 2024, TÜSİAD - ERG

ISBN 978-605-165-060-9

Tüm hakları saklıdır. Bu eserin tamamı ya da bir bölümü, 4110 sayılı Yasa ile değişik 5846 sayılı FSEK'nu uyarınca, kullanılmazdan önce hak sahibinden 52. Maddeye uygun yazılı izin alınmadıkça, hiçbir şekil ve yöntemle işlenmek, çoğaltılmak, çoğaltılmış nüshaları yayılmak, satılmak, kiralanmak, ödünç verilmek, temsil edilmek, sunulmak, telli/telsiz ya da başka teknik, sayısal ve/veya elektronik yöntemlerle iletilmek suretiyle kullanılamaz.

Koordinasyon

Kayıhan Kesbiç

Yayına hazırlayanlar

Kayıhan Kesbiç
Ekin Gamze Gencer
Özgenur Korlu
Serdar Güneri
Gülen Naz Terzi

Veri görselleştirme

Özgenur Korlu

Dizgi ve tasarım

Serdar Güneri

İstanbul, Eylül 2024

Yayın No: TÜSİAD-T/2024-09/640

Meşrutiyet Caddesi, No: 46, 34430, Tepebaşı/ İstanbul
Telefon: (0 212) 249 19 29 Telefax: (0 212) 249 13 50 www.tusiad.org

GELECEĞİN DÜNYASINA HAZIRLANIRKEN EĞİTİME BAKIŞ

**PISA 2022 Bulguları Işığında
Türkiye’de Eğitimin Durumu Araştırması**

**ÖZGENUR KORLU
KAYIHAN KESBİÇ
EKİN GAMZE GENCER
HELİN KOTAN**

Önsöz

TÜSİAD, özel sektörü temsil eden sanayici ve iş insanları tarafından 1971 yılında, Anayasamızın ve Dernekler Kanunu'nun ilgili hükümlerine uygun olarak kurulmuş, kamu yararına çalışan bir dernek olup gönüllü bir sivil toplum örgütüdür.

TÜSİAD, insan hakları evrensel ilkelerinin, düşünce, inanç ve girişim özgürlüklerinin, laik hukuk devletinin, katılımcı demokrasi anlayışının, liberal ekonominin, rekabetçi piyasa ekonomisinin kurum ve kurallarının ve sürdürülebilir çevre dengesinin benimsendiği bir toplumsal düzenin oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamayı amaçlar.

TÜSİAD, Atatürk'ün öngördüğü hedef ve ilkeler doğrultusunda, Türkiye'nin çağdaş uygarlık düzeyini yakalama ve aşma anlayışı içinde, kadın-erkek eşitliğini, siyaset, ekonomi ve eğitim açısından gözeten iş insanlarının toplumun öncü ve girişimci bir grubu olduğu inancıyla, yukarıda sunulan ana gayenin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla çalışmalar gerçekleştirir.

TÜSİAD, kamu yararına çalışan Türk iş dünyasının temsil örgütü olarak, girişimcilerin evrensel iş ahlaki ilkelerine uygun faaliyet göstermesi yönünde çaba sarf eder; küreselleşme sürecinde Türk rekabet gücünün ve toplumsal refahın, istihdamın, verimliliğin, yenilikçilik kapasitesinin ve eğitimin kapsam ve kalitesinin sürekli artırılması yoluyla yükseltilmesini esas alır.

TÜSİAD, toplumsal barış ve uzlaşmanın sürdürüldüğü bir ortamda, ülkemizin ekonomik ve sosyal kalkınmasında bölgesel ve sektörel potansiyelleri en iyi şekilde değerlendirerek ulusal ekonomik politikaların oluşturulmasına katkıda bulunur. Türkiye'nin küresel rekabet düzeyinde tanıtımına katkıda bulunur, Avrupa Birliği üyeliği sürecini desteklemek üzere uluslararası siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişki, iletişim, temsil ve işbirliği ağlarının geliştirilmesi için çalışmalar yapar. Uluslararası entegrasyonu ve etkileşimi, bölgesel ve yerel gelişmeyi hızlandırmak için araştırma yapar, görüş oluşturur, projeler geliştirir ve bu kapsamda etkinlikler düzenler.

TÜSİAD, Türk iş dünyası adına, bu çerçevede oluşan görüş ve önerilerini Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne, hükümete, diğer devletlere, uluslararası kuruluşlara ve kamuoyuna doğrudan ya da dolaylı olarak basın ve diğer araçlar aracılığı ile ileterek, yukarıdaki amaçlar doğrultusunda düşünce ve hareket birliği oluşturmayı hedefler. TÜSİAD, misyonu doğrultusunda ve faaliyetleri çerçevesinde, ülke gündeminde bulunan konularla ilgili görüşlerini bilimsel çalışmalarla destekleyerek kamuoyuna duyurur ve bu görüşlerden hareketle kamuoyunda tartışma platformlarının oluşmasını sağlar.

ERG, çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişimdir. Yapısal dönüşümün ana unsurları, eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır. 2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için iyi bir örnek oluşturur. ERG, çalışmalarını Eğitim Gözlemevi ve Eğitim Laboratuvarı birimleriyle yürütür; Öğretmen Ağı'nın yürütücülüğünü üstlenir.

TÜSİAD Sosyal Kalkınma Yuvarlak Masası altında faaliyet gösteren Eğitim Çalışma Grubu faaliyetleri kapsamında, TÜSİAD ve ERG işbirliği ile hazırlanan **“Geleceğin Dünyasına Hazırlanırken Eğitime Bakış: PISA 2022 Bulguları Işığında Türkiye’de Eğitimin Durumu Araştırması”**nın çerçevesini, OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmasının 2022 sonuçları çizmekte ve raporda, Türkiye’deki güncel eğitim ve kalkınma politikalarına bu çerçevede değinilmektedir. Rapora içerik sağlaması amacıyla, mesleki ve teknik eğitim liselerinden okul yöneticileri, TÜSİAD üyesi iş insanları ve onların yönlendirdiği temsilciler, ERG Afet Dayanışma Grubu ve eğitim uzmanlarının katılımıyla çevrimiçi çalıştaylar düzenlenmiştir.

Raporda ele alınan konular üç başlık altında sunulmaktadır:

“Becerilerde son 20 yılın değerlendirmesi”, “PISA 2022’de Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İyi Olma Hâline İlişkin Durum” ve “PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye’nin Eğitim Sistemi Geleceğe Hazır mı?”

Rapor, ERG’den Politika Analisti Özgenur Korlu, Politika Analisti Kayıhan Kesbiç, Kıdemli Politika Analisti Ekin Gamze Gencer ve Araştırmacı Helin Kotan tarafından hazırlanmıştır. Rapor kapsamında düzenlenen çalıştaylara katılarak katkıları sunan eğitim ve iş dünyasından değerli temsilcilere müteşekkirimiz. Raporun hazırlanması sürecinde destekleri için TÜSİAD Sosyal Kalkınma Yuvarlak Masası Başkanı Yılmaz Yılmaz’a, TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu Başkanı Gamze Dinçkök Yücaoglu’na ve Eğitim Çalışma Grubu üyelerine teşekkür ederiz.

Eğitim Gözlemevi Koordinatörü
Burcu Meltem Arık, ERG Araştırmacısı ve
Medya Koordinatörü Umay Aktaş Salman,
ERG İletişim Koordinatörü Serdar Güneri,
Araştırmacı Gülen Naz Terzi,
TÜSİAD Genel Sekreter Yardımcısı
Ceren Aydın Ergün, TÜSİAD Sosyal
Politikalar Bölümü Direktörü Ezgi Çelik ve
TÜSİAD Sosyal Politikalar Bölümü
Kıdemli Uzmanı Dr. Ezgi Murat
rapora katkı vermiştir.

Eylül 2024

Özgeçmişler

Özgenur Korlu: Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler ve Ekonomi bölümlerinden 2016 yılında mezun oldu.

2016-2018 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi'nde sosyal politika ve ekonomi yüksek lisans dersleri aldı. 2022 yılında MEF Üniversitesi İşletme Bölümünde finans alanında yüksek lisans yaptı. Nisan 2018'den beri ERG'de çalışan Korlu, veri odaklı çalışmaların genel koordinasyonunu üstleniyor, Türkiye ve dünyada eğitime ayrılan kaynaklar, özel öğretim politikaları, sosyoekonomik durumun eğitime etkileri ve eğitimin çıktıları konularında analiz ve raporlar hazırlıyor. Acil Durumlarda Eğitim için Uluslararası Ağ (INEE) üyesi olan Korlu, Mart 2024'te INEE Türkiye Odak Kişisi olarak seçildi.

Kayhan Kesbiç: 2017 yılında Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler bölümünden mezun oldu. Aynı bölümde ilk yüksek lisans derecesini aldı. 2019-2020 akademik yılında Jean Monnet bursiyeri olarak Kent Üniversitesi'nde Uluslararası Göç alanında ikinci yüksek lisansını tamamladı. ERG'de Politika Analisti olarak çalışan Kesbiç, mülteci çocukların eğitime ve yoksulluğun eğitime etkilerine yoğunlaşıyor.

Ekin Gamze Gencer: 2009 yılında Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji bölümünden mezun oldu. Sonrasında Columbia Üniversitesi'nde Sosyokültürel Antropoloji bölümünde yüksek lisans yaptı. ERG Eğitim Gözlemevi'nde Kıdemli Politika Analisti olarak çalışan Gencer, özel eğitim, yönetim ve iklim krizi alanlarındaki eğitim politikalarını izliyor, tüm çocukların eğitim hakkının güvence altında olmasına yönelik savunuculuk çalışmalarını yürütüyor.

Helin Kotan: 2021 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Aynı zamanda Şehir Bölge ve Planlama Bölümü'nden yandal derecesine sahiptir. Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü Modern Türkiye Tarihi Bölümünde yüksek lisansını tamamladı. Yoksulluk, göç ve göçmenlerin sınıfsal hareketlilikleri üzerine çalışan Helin Kotan, ERG Eğitim Gözlemevi ekibinde Eylül 2023-Haziran 2024 tarihleri arasında Araştırmacı olarak çalışmıştır.

İçindekiler

Grafikler, Tablolar ve Şekiller	1
Grafikler.....	1
Tablolar.....	2
Şekiller.....	2
Yönetici Özeti	4
1. Bölüm: Becerilerde Son 20 Yılın Değerlendirmesi	22
Giriş.....	23
PISA nedir?.....	24
Türkiye 20 yılda PISA'da nasıl performans gösterdi? Çocukların bilişsel becerileri nasıl değişti?.....	26
PISA 2022 Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğine dair neler gösteriyor?.....	33
PISA 2022'de bilişsel becerilerin toplumsal cinsiyet eşitliği lensinden değerlendirilmesi	34
Matematik.....	34
Okuma.....	35
Fen.....	37
PISA 2022'de sosyoekonomik durumun toplumsal cinsiyet eşitliği lensinden değerlendirilmesi.....	38
PISA 2022 Türkiye'de okullar arası başarı ve imkân farklılıklarına dair neler gösteriyor?.....	39
PISA 2022 Türkiye için sosyoekonomik göstergeler açısından ne ifade ediyor?.....	43
2. Bölüm: PISA 2022'de Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İyi Olma Hâline İlişkin Durum	50
Giriş.....	51
PISA 2022 Türkiye'de çocukların iyi olma hâline dair neler gösteriyor?.....	52
Sağlıkla ilgili göstergeler.....	56
Maddi durumla ilgili göstergeler.....	58
Eğitimle ilgili göstergeler.....	61
Riskle ilgili göstergeler.....	64
İlişkilerle ilgili göstergeler.....	67
PISA 2022 öğretmenlere ilişkin neler gösteriyor?.....	70
Öğretmen sayısı ve niteliği.....	71

Eğitimci eksikliği.....	71
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	72
Eğitimci niteliği.....	75
Salgın döneminde öğretmenlik.....	77
Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen iletişimi.....	78
Matematik performansı ve öğretmen desteği ilişkisi	79
Veli-öğretmen iletişimi, çocuğun akademik gelişimi ve davranışları	80
Akademik gelişime ilişkin öğretmen-veli diyalogu.....	81
Çocuğun davranışlarına ilişkin öğretmen-veli diyalogu.....	83
3. Bölüm: PISA 2022 Sonuçlarına göre Türkiye'nin Eğitim Sistemi Geleceğe Hazır mı?	87
Giriş	88
Geleceğin becerileri	91
Geleceğin becerilerini kazandırmada Türkiye'nin durumu.....	95
Sosyal ve duygusal beceriler	96
Öğrenme merakı.....	97
Azim	100
Sosyal beceriler	102
Liderlik.....	104
Yaratıcılık.....	106
Dijital beceriler	108
Geleceğin eğitim sistemi	110
PISA 2022'ye katılan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı dayanıklılık performansları.....	112
Dayanıklı sistemlerin öne çıkan politikaları.....	115
Afet ve krizlere hazırlık	115
Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren bir okul ortamı.....	118
Bütünsel eğitim sistemine yönelik politikalar	121
Cumhuriyet'in yeni yüzyılında Türkiye'nin eğitim sisteminin ihtiyaçları	123
Maarif Modeli	124
Sonuç	132
Ekler: PISA 2022 Yeterlik Düzeylerine İlişkin Açıklamalar	141
Kaynakça	147

Kısaltmalar

AB:	Avrupa Birliği
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
A.g.e.:	Adı geçen eser
AYM:	Anayasa Mahkemesi
BİT:	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BCG:	Boston Consulting Group
EİR:	Eğitim İzleme Raporu
ERG:	Eğitim Reformu Girişimi
ESKD:	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum
KPSS:	Kamu Personel Seçme Sınavı
LGS:	Liselere Geçiş Sistemi
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD:	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖMK:	Öğretmenlik Meslek Kanunu
PISA:	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
STEM:	<i>Science, technology, engineering and mathematics</i> (Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik)
TALIS:	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması)
TEDMEM:	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TÜSİAD:	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
UNICEF:	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
vb.:	ve benzeri
vd.:	ve diğerleri
WEF:	<i>World Economic Forum</i> (Dünya Ekonomi Forumu)

Grafikler, Tablolar ve Şekiller

Grafikler

Grafik 1: Yıllara Göre Karşılaştırmalı PISA Ortalama Puanları, 2022

Grafik 2: Matematikte 2. Yeterlik Düzeyi Altında Bulunan Öğrenci Oranı

Grafik 3: Matematikte 5. Yeterlik Düzeyi ve Üzerinde Bulunan Öğrenci Oranı (%)

Grafik 4: Son Üç PISA Döngüsünde Okul Türlerine Göre Ortalama Puanlar

Grafik 5: Türkiye ve OECD'de Avantajlı ve Dezavantajlı Çocukların Okul Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 6: Matematik Alanında Düşük (2. Düzey Altı) ve Yüksek (5 ve 6. Düzeyler) Performanslı Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Dağılımı

Grafik 7: Sosyoekonomik Dilimlere Göre Seçili Ülkelerdeki Öğrenci Oranı ve Öğrencilerin PISA 2022'deki Ortalama Matematik Puanları

Grafik 8: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Beslenme Alışkanlıklarına İlişkin İfadeleri

Grafik 9: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Hanedeki İmkanlarına İlişkin Paylaşımları

Grafik 10: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Grafik 11: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Uzun Süreli Devamsızlıkla İlgili İfadeleri

Grafik 12: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Son İki Haftada Yaptıkları Devamsızlıkla İlgili İfadeleri

Grafik 13: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Öğretmenleriyle İlişkileri Üzerine İfadeleri

Grafik 14: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Okul İklimiyle İlgili Riskler Üzerine İfadeleri

Grafik 15: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Para Kazanmak için Çalışmaya İlişkin İfadeleri

Grafik 16: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Hane İçi Emek Faaliyetlerine Katılıma İlişkin İfadeleri

Grafik 17: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Ebeveynleriyle İlişkileri Üzerine İfadeleri

Grafik 18: PISA 2022'de Türkiye'den Öğrencilerin Arkadaşlarıyla İlişkileri Üzerine İfadeleri

Grafik 19: Kademeye ve Okul Türüne Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı, 2022-2023

Grafik 20: PISA 2022'de Öğretmenlerin Öğrencilere Matematik Dersinde Sağladığı Destek

Grafik 21: PISA 2022'de Türkiye'deki Öğrencilerin Öğrenme Merakıyla İlgili Görüşleri

Grafik 22: PISA 2022'de Türkiye'deki Öğrencilerin Azimli Olmakla İlgili Görüşleri

Grafik 23: PISA 2022'de Türkiye'deki Öğrencilerin Sosyal Becerilerle İlgili Görüşleri

Grafik 24: PISA 2022'de Türkiye'deki Öğrencilerin Liderlik Becerisiyle İlgili Görüşleri

Grafik 25: PISA 2022'de Türkiye'deki Öğrencilerin Yaratıcılıkla İlgili Görüşleri

Grafik 26: PISA 2022'de Gelecekteki Becerilerle İlişkili BİT Eğilimi Öğrenci Anketi Soruları ve Cevapları

Grafik 27: PISA 2022 Katılımcılarının Akademik Başarı Açısından Dayanıklılık Düzeyleri

Grafik 28: PISA 2022 Katılımcılarının Sosyoekonomik Adalet Açısından Dayanıklılık Düzeyleri

Grafik 29: PISA 2022 Katılımcılarının Öğrenci Refahı Açısından Dayanıklılık Düzeyleri

Tablolar

Tablo 1: PISA 2015, 2018 ve 2022'de Türkiye'deki Okul Yöneticilerinin Personel Eksikliği ve Niteliğine İlişkin Görüşleri, %

Tablo 2: Okulun Sosyoekonomik Profiline ve Okul Türüne Göre PISA 2022'de Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı, 2022

Tablo 3: Okullarda PISA 2022 Parametrelerine Göre Öğretmenlik Ehliyetine Sahip Eğitimcilerin Oranı (%), 2022

Tablo 4: Okulların Kapalı Olduğu Dönemde Yardıma İhtiyaç Duyduklarında Öğretmenlerinin Ulaşılabilir Olduğuna Katılan veya Kesinlikle Katılan Öğrenciler (%), 2022

Tablo 5: Akademik Gelişime İlişkin Öğretmen ve Veli İnisiyatifiyle Gerçekleşen Görüşme - Öğrenci Özelliklerine Göre Dağılım, TR ve OECD (%), 2022

Tablo 6: Akademik Gelişime İlişkin Öğretmen ve Veli İnisiyatifiyle Gerçekleşen Görüşme - Okul Özelliklerine Göre Dağılım, TR ve OECD (%), 2022

Tablo 7: Davranışa İlişkin Öğretmen ve Veli İnisiyatifi ile Görüşme - Öğrenci Özelliklerine Göre Dağılım, TR ve OECD (%), 2022

Tablo 8: Davranışa İlişkin Öğretmen ve Veli İnisiyatifi ile Görüşme - Okul Özelliklerine Göre Dağılım, TR ve OECD (%), 2022

Tablo 9: Matematik Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerinin Özeti

Tablo 10: Okuma Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerinin Özeti

Tablo 11: Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerinin Özeti

Şekiller

Şekil 1: Geleceğin Becerileri ve PISA 2022 ile İlişkileri

Yönetici Özeti

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında ekonomik ve sosyal kalkınmayı başarmış, küresel ölçekte rekabet gücü yüksek, demokratik ve laik bir hukuk devleti olan Türkiye için akla ve bilimsel temele dayanan, ekolojik sürdürülebilirliği dikkate alan, 21. yüzyıl becerilerini kazandıran, krizlere karşı dayanıklı bir eğitimi sistemi hedefiyle çağdaş bir eğitim seferberliğine ihtiyaç duyulmaktadır. TÜSİAD ve ERG işbirliğiyle hazırlanan *Geleceğin Dünyasına Hazırlanırken Eğitime Bakış: PISA 2022 Bulguları Işığında Türkiye’de Eğitimin Durumu Araştırması*, ekonomik, sosyal ve ekolojik dönüşümün hız kazandığı ve becerilerin sıkça güncellendiği günümüzde Türkiye’nin bu dönüşüme ne ölçüde hazır olduğunu; Türkiye’nin eğitim sisteminin öne çıkan sorunlarını ve acil durum ve krizlere hazırlıklı bir eğitim sistemi için gereken çözüm önerilerini ortaya koyuyor. OECD tarafından 2000’den bu yana yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), matematik, okuma ve fen alanlarında 15 yaşındaki öğrencilerin beceri durumlarını değerlendirmesi ve ülkeler arasında karşılaştırma imkânı sağlayabilmesi nedeniyle gerek kamuoyu gerekse politika yapıcılar nezdinde önemli uluslararası değerlendirmelerin başında geliyor. PISA araştırmaları, beceri durumlarına ek olarak, öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere uyguladıkları anketlerle eğitim sistemlerine yönelik daha geniş bir durum analizi yapma fırsatı sunuyor.

Bu araştırma, PISA 2022 verilerini temel alıyor. Veriler, OECD tarafından paylaşılan üç raporun¹ yanı sıra, OECD’nin bu döngüye özel olarak paylaştığı *PISA 2022 Compendia*’dan derlendi ve araştırma kapsamına uygun olarak araştırma ekibi tarafından analiz edildi. *PISA 2022 Compendia*, OECD’nin paylaştığı işlenmemiş veri setlerinden farklı olarak, PISA 2022 kapsamında uygulanan her anketin soru bazlı işlenmiş sonuçlarını içeren kapsamlı bir veri setidir. Bununla, Türkiye örneklemindeki 15 yaşındaki öğrencilerin anket sorularına nasıl cevap verdiğini, bu cevapların öğrencilerin ortalama PISA 2022 puanlarıyla ilişkisini görmek mümkündür. Araştırma sürecinin önemli bir adımı da TÜSİAD-ERG işbirliğiyle düzenlenen üç çalıştaydır. Bu çalıştaylarda farklı uzmanlık alanlarından kişilerle bir araya gelindi ve geribildirim alındı. Öne çıkan konular uzmanlarla tartışıldı. Bu süreç, PISA 2022 sonuçlarının

¹ Bu raporlar şunlardır: PISA 2022 Volume I: The State of Learning and Equity in Education, PISA 2022 Volume II: Learning During - and From - Disruption, PISA 2022 Volume III: Creative Minds, Creative Schools.

Türkiye özelinde nasıl yorumlanabileceğine dair önemli ipuçları sunarak, araştırma kapsamında eğitim sistemine yönelik öneriler geliştirilmesine de katkı sağladı:

- İlk çalıştay 28 Mart 2024 tarihinde okul türleri arasında en düşük ortalama puana sahip olan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin okul yöneticileriyle yapıldı. Çalıştay çıktıları, mesleki ve teknik okulların karşılaştıkları sorunlara ve atılması gereken adımlara yönelik içgörüler sağladı.
- İkinci çalıştay, 11 Haziran 2024 tarihinde iş dünyasından yöneticilerin katılımıyla düzenlendi. Geleceğin becerilerine odaklanılan çalışmada, PISA 2022'nin geleceğin becerilerine ilişkin bulguları iş insanlarıyla tartışıldı. Mevcut durumdan hareketle eğitim sistemine ilişkin öneriler geliştirildi.
- Üçüncü çalıştay 24 Temmuz 2024 tarihinde, ERG'nin kolaylaştırıcılığında kurulan Afet Döneminde Eğitim Paylaşım Grubu üyesi sivil toplum örgütü profesyonelleriyle birlikte yapıldı. Çalıştayda PISA 2022'de sunulan dayanıklı sistemler çerçevesi tartışıldı. OECD'nin iyi örnek olarak gösterdiği politikalar incelenerek Türkiye'nin yapabilecekleri belirlendi.

Mart 2024 - Ağustos 2024 döneminde yürütülen bu araştırmanın bulguları, üç bölümden oluşan bu raporda sunuluyor. PISA'nın öncelikli olarak ölçtüğü alanların yanı sıra kamuoyunda daha az tartışılan ama Türkiye Cumhuriyeti'nin özellikle ikinci yüzyılı için kritik önemde olan sosyoekonomik durumun eğitime etkileri, öğrenci ve öğretmenlerin iyi olma hâli, geleceğin becerileri ve geleceğin eğitim sistemi gibi alanlara da yer veriliyor. Bu bölümlerin ortaklaşan bulguları, raporun sonuç bölümünde, beş temel öneriyle bir araya getiriliyor.

Geleceğin Dünyasına Hazırlanırken Eğitime Bakış: PISA 2022 Bulguları Işığında Türkiye'de Eğitimin Durumu Araştırması, "Becerilerde Son 20 Yılın Değerlendirmesi" bölümüyle başlıyor. Bu bölüm, PISA araştırmalarının hangi konuları ölçtüğünü, 2000'den bu yana gelişimini ve politika yapım süreçlerine etkilerini ele alıyor. Bölüm, Türkiye'nin 2003'ten beri katıldığı PISA araştırmalarındaki beceri durumundaki değişimlerle devam ediyor. Toplumsal cinsiyetin becerilere etkilerini değerlendiren bölüm, okullar arasındaki farkların ve sosyoekonomik durumun PISA sonuçlarına nasıl yansıdığını değerlendirerek tamamlanıyor.

Üç yılda bir düzenlenen PISA araştırmaları, matematik, okuma ve fen alanlarında 15 yaşındaki öğrencilerin becerilerini ölçüyor.

PISA araştırmaları, üç yıllık döngülerde gerçekleşiyor ve her döngü bir alanı odak hâline getiriyor. 2018'de okuma becerilerine yoğunlaşan araştırma, COVID-19 salgını nedeniyle bir yıl ertelenerek 2022'de gerçekleştirildi ve matematik becerilerini merkeze aldı. 2025'te gerçekleşecek araştırma ise fen becerilerine odaklanacak. 37'si OECD üyesi 81 ülke ve ekonomide yapılan araştırmaya, 29 milyon öğrenciyi temsil eden 690 bin öğrenci katıldı. Kamuoyu tarafından yakından takip edilen bir araştırma olması nedeniyle PISA sonuçları, ülkelerin eğitim politikalarını önemli şekilde etkiliyor. Bu durum, ülkelerin uzun vadeli ve sürdürülebilir politikalar yerine kısa vadeli önlemlerle PISA sonuçlarındaki başarıyı artırmayı hedeflemelerine yol açabiliyor.

PISA araştırmasında Türkiye örnekleminin temsil ettiği 15 yaşındaki öğrenci oranı yıllar içinde önemli ölçüde arttı.

Kız çocukların okullulaşmasına yönelik adımlar ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibarıyla zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, ortaöğretimdeki okullulaşma oranlarını önemli ölçüde artırdı. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında %50,6 olan ortaöğretimde net okullulaşma oranı, 2008-2009'da %58,5'e, 2012-2013'te %70,1'e, 2014-2015'te %79,3'e, 2017-2018'de %83,6'ya ve PISA 2022 araştırmasının gerçekleştiği yıl olan 2021-2022'de %89,7'ye ulaştı. Bu durum, PISA araştırmalarında Türkiye örnekleminin temsil ettiği 15 yaşındaki öğrenci oranını gösteren kapsam endeksini artırdı. PISA 2003'te %36 olan endeks, PISA 2009'da %57'ye, PISA 2015'te %70'e ve PISA 2022'de %74'e yükseldi. Temsil edilen öğrenci oranının artması, PISA sonuçlarının süreç içerisinde artan bir şekilde Türkiye'ye dair daha doğru sonuçlar ortaya koyduğunu gösteriyor. Ancak, kapsam oranındaki artışa rağmen Türkiye PISA 2022'deki %74 kapsam oranıyla değerlendirmeye katılan 37 OECD üye ülke arasında 35. sırada yer alıyor. Hâlihazırda eğitim dışındaki çocuklar, devamsızlık ve eğitim-öğretim yılı içinde okul terki gibi sebeplerle PISA değerlendirmesine dahil olmayan çocuklar, kapsam endeksindeki görece düşüklüğün başlıca nedenleridir.

Matematik, okuma ve fen alanlarında Türkiye ile OECD ortalaması arasındaki puan farkı azalmasına rağmen Türkiye üç alanda da OECD ortalamasının altındadır.

PISA 2022’de, Türkiye’nin matematik alanında ortalama puanı 453’ken OECD ortalaması 472’dir. Okuma alanında, Türkiye’nin ortalama puanı 456’yken OECD ortalaması 476’dır. En az farkın bulunduğu fen alanında Türkiye’nin ortalama puanı 476’yken OECD ortalaması 485’tir. 2015’te düzenlenen PISA araştırması dışında Türkiye ile OECD ortalama puanları arasındaki fark azalmaya devam ediyor, ancak Türkiye OECD ortalamasının her üç alanda da gerisindedir. Türkiye için okuma ve fen alanında kız öğrenciler, matematik alanında oğlan öğrenciler daha iyi performans gösteriyor.

OECD ülkelerine kıyasla, Türkiye’de öğrencilerin akademik ve sosyoekonomik olarak ayrışmaları önemli bir sorun olarak dikkat çekmeye devam ediyor.

Akademik ve sosyal kapsayıcılık endeksleri, öğrencilerin akademik durumlarına ve sosyoekonomik arka planlarına göre benzer okullarda ve okul türlerinde yer alıp almadıklarını gösterir. Türkiye, akademik kapsayıcılık endeksinde 37 OECD ülkesi arasında 35. sırada yer alıyor. Bu durum, benzer akademik başarıya sahip çocukların benzer okullarda okuduğunu ve farklı akademik başarıya sahip çocukların aynı okulda olma ihtimalinin daha düşük olduğunu gösteriyor. Benzer bir şekilde, sosyal kapsayıcılık endeksinde Türkiye 36 OECD ülkesi arasında 32. sırada yer alıyor. Bu durum, OECD ülkelerine kıyasla Türkiye’de öğrencilerin devam ettikleri okulların sosyoekonomik olarak ayrıştığını ortaya koyuyor. Akademik ve sosyoekonomik duruma göre ayrışma, okul türlerinin ortalama puanlarında da dikkat çekiyor. Türkiye’de fen liseleri matematik alanında 598 ortalama puana sahipken mesleki ve teknik Anadolu liseleri 395 ortalama puana sahiptir. PISA 2022 araştırması için yapılan hesaplama, 15 yaşındaki bir öğrencinin yılda ortalama 20 puanlık bir hızda öğrenebildiğini ortaya koyuyor. Bu hesaplama, puan farklarının kapanması için kaç eğitim-öğretim yılına ihtiyaç duyulduğunu hesaplamak için kullanılıyor. Bu durumda, fen liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasındaki 203 puanlık fark, 10 eğitim-öğretim yılına eşittir.

Türkiye’de 15 yaş grubundaki öğrenciler, sosyoekonomik durum hesaplamasında kullanılan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum (ESKD) endeksinde OECD ülkeleri arasında son sırada yer alıyorlar.

ESKD endeksi, ailenin ve dolayısıyla çocuğun sahip olduğu finansal, sosyal, kültürel ve beşeri sermayeler baz alınarak hesaplanıyor. Endeks, ailenin sosyoekonomik arka planına göre hesaplanan bir gösterge olarak ebeveynlerin mezuniyet derecelerini, çalışma ve gelir durumlarını ve hanehalkının sahip olduğu çeşitli eşyaları hesaba katıyor. Türkiye, endekste yer alan 36 OECD üye ülke arasında son sıradadır. Türkiye örneklemindeki öğrencilerin %33,2’si en düşük %20’lik dilimde yer alıyor. Bu dilimde Türkiye’yi OECD ülkeleri arasında %27,5’le Kolombiya ve %27,1’le Meksika takip ediyor. Değerlendirmeye katılan OECD ülkelerinin genel ortalaması ise %4,9’dur.

“PISA 2022’de Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Durumu” başlıklı ikinci bölüm, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik hazırlanan anket sonuçlarına yoğunlaşıyor. Öğrencilerin iyi olma hâllerine yönelik anket sonuçlarının analiz edildiği bölümde, öğretmenlerin niteliği, COVID-19 salgınının öğretmenleri nasıl etkilediği ve öğretmen-veli diyalogları gibi başlıklarda değerlendirme yapılıyor.

Öğrencilerin kendi deneyimlerine ve algılarına dayanan ve farklı alanlara ait veriler içeren PISA öğrenci anketleri, eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğrencilerin genel mutluluk ve memnuniyet düzeyleri üzerindeki etkilerini anlamak için kullanılabilir.

“Çocuğun öznel iyi oluşu” kavramı PISA sonuçlarının çocuğun refahına ilişkin bir çerçevede değerlendirilmesinde yol gösterici olabilir. Bu bölüm kapsamındaki çalışmada *Türkiye’de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hâli Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi*² araştırmasında yer alan beş alana (sağlık, maddi durum, eğitim, risk ve ilişkiler) ayrılan göstergeler, PISA 2022 öğrenci anketi sorularıyla eşleştirildi.

² Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

PISA 2022’de yaşam memnuniyetine ilişkin bulgulara bakıldığında, Türkiye’deki öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların ortalaması, memnuniyet olarak kabul edilebilecek en düşük puan olan 6’nın altında kaldığı için öğrencilerin hayatlarından memnun olmadığı söylenebilir.

PISA 2022’de “Genel anlamda, bir bütün olarak düşündüğünüzde bugünlerde hayatınızdan ne derece memnunsunuz?” sorusu soruluyor ve cevap olarak öğrencilerden 0 (Hiç memnun değilim) ile 10 (Tamamen memnunum) arasında bir puan vermeleri bekleniyor. Bu soruya OECD ülkelerindeki öğrenciler 10 üzerinden ortalama 6,8 puan veriyorlar. Bu puanla hayatlarından genel anlamda memnun olduklarına ilişkin bir çıkarım yapılabilir. OECD ülkeleri arasında en yüksek puan 7,4’le Finlandiya’da görülürken en düşük puan 4,9’la Türkiye’dedir. PISA 2022, öğrencilerin iyi oluşuyla ilişkilendirilebilecek diğer göstergelerle birlikte değerlendirildiğinde, yaşam memnuniyeti ile ilişkisi en güçlü olan konu ebeveynlerle ilişkilerdir. Öğrenciler ebeveynleriyle ilişkilerindeki göstergelerde memnun veya tamamen memnun olduklarını bildirdiklerinde yaşam memnuniyeti puanlarında pozitif yönde 2,1 puan değişiklik görülüyor. Bu alanı, 1,9 puanla okul hayatı ve 1,8 puanla öğrencinin sağlık durumu takip ediyor.

PISA’da sosyoekonomik durumun belirlenmesinde yer verilen maddi durum göstergeleri, Türkiye’deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri³ arasında da yer alıyor. Sonuçlar Türkiye’de çocuk yoksulluğunun önlenmesine ilişkin müdahalelerin önceliklendirilmesi gerektiğini ortaya koyuyor.

PISA 2022’de, öğrencilerden toplumsal yapıyı temsil eden bir ölçekte ailelerinin konumunu seçmeleri isteniyor. Bu toplumsal ölçekte 1. sıra ekonomik durumları en kötü olan insanları (en az parayı kazanan, eğitim almayan, işleri olmayan veya saygınlığı düşük görülen işlerde çalışanlar), 10. sıra ise ekonomik durumları en iyi olan insanları (en fazla parayı kazanan, en iyi eğitimi alan ve en saygın işlerde çalışanlar) gösteriyor. PISA 2022’ye Türkiye’den katılan öğrencilerin %3’ü 1. seviyede olduklarını paylaşıyor. %43’ü ise 5. seviye ve altında olduklarını söylüyor. Bu bağlamda Eurostat tarafından paylaşılan “yoksulluk veya sosyal dışlanma riski” endeksi bir kıyaslama sağlayabilir: Buna göre, en güncel verilerin bulunduğu 2022’de

³ Yönetici Özeti boyunca, *Türkiye’de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hâli Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi* araştırması göstergelerinden bahsedilirken bu ifade kullanılıyor.

Türkiye'deki çocukların (0-17 yaş) %43,6'sı yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altındaydı.⁴ Bu açıdan bakıldığında, hem Eurostat'ın verileri hem de PISA'ya katılan öğrencilerin beyanları çocuk yoksulluğundan etkilenen geniş bir kitle olduğunu gösteriyor.

Çocukların beslenme alışkanlıklarına ilişkin PISA 2022'deki değerlendirmeler, okul yemeğinin acil bir ihtiyaç olduğunu bir kez daha ortaya koyuyor.

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri içinde “üç öğün düzenli yemek yiyebilmek” de yer alıyor. PISA 2022'de bununla bağlantılı olarak öğrencilere bir hafta içinde ne sıklıkla kahvaltı ve akşam yemeği yiyebildikleri soruluyor. Öğrencilerin %31'i okuldan önce kahvaltı yapmadıklarını paylaşıyor. Ayrıca öğrencilerin %2'si okuldan sonra hiç, %10'u da haftada bir gün akşam yemeği yemediğini söylüyor. Bununla bağlantılı olarak PISA 2022'de öğrencilere, “Geçen 30 günde yiyecek alacak paranız olmadığı için kaç kere yemek yiyemediniz?” sorusu da soruluyor. Türkiye'de öğrencilerin %19,2'si en az bir gün, %1,9'u ise her gün ya da neredeyse her gün paraları olmadığı için yemek yiyemediklerini paylaşıyor. Bu durum evde yemek yiyemeyen çocukların okul yemeğine ihtiyaçları olduğuna işaret ediyor.

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri içinde, öğrencilerin yarısından fazlası (%52,5) okula devam etmenin mutluluğunun belirleyicisi olduğunu düşünüyor.

PISA 2022'ye Türkiye'den katılan öğrencilerin %2,7'si ilkokulda, %4,1'i ortaokulda, %4,6'sı ise ortaöğretimde üst üste üç aydan uzun süre devamsızlık yaptı. Hem Türkiye'de hem de OECD ortalamasında uzun süreli devamsızlıkların temel nedeninin sağlık sorunları olduğu belirtiliyor.⁵ Bu durum eğitim ve sağlık politikalarının ne kadar bağlantılı olduğunu bir kez daha gösteriyor. Ayrıca, Türkiye'deki öğrenciler arasında anketin yapıldığı dönemde son iki hafta içinde beş defadan fazla okulu astıklarını söyleyenlerin oranı %9,1, okula geç kaldığını söyleyenlerinki %6,4 ve bazı dersleri astığını söyleyenlerinki %7,8'dir. Devamsızlık davranışının öğrenciden bağımsız, okul veya hane içi etkenlerin bir sonucu olabileceğini dikkate alarak, bu davranışı cezalandırmak yerine devamsızlığı anlamaya ve önlemeye yönelik müdahaleler geliştirilmesi önemlidir.

⁴ Eurostat, t.y.

⁵ OECD, 2023b.

Çocuğu etkileyen risklerin başında; çocuğun gelişimini, sağlığını, iyi olma hâlini, oyun hakkı dahil olmak üzere haklarına ve eğitime erişimini etkileyecek şekilde çalışması geliyor.

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye’den öğrencilerin %14’ü okuldan önce ve sonra haftada en az bir gün çalışıyor. %5’i okuldan önce, %6’sı ise okuldan sonra her gün para kazanmak için çalıştıklarını paylaşıyorlar. PISA 2022’nin de odaklandığı yaş grubu olan 15 yaş Türkiye’de istihdama geçişte kritik bir yaş grubudur. Mevcut yasal çerçeveye göre Türkiye’de çalışmaya başlama yaşı 15’tir. İlgili mevzuat, çalışma yaşamının çocukların eğitim yaşamını aksatmamasının zorunlu olduğunu belirtse de, bunun tüm çalışan çocuklar için sağlanamadığı net okullulaşma verileri üzerinden görülebiliyor. MEB 2022-2023 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, 14 yaşındaki öğrencilerin %3,1’i eğitim dışındayken, 15 yaşındaki öğrencilerde bu oran %5,1’e, 16 yaşındaki öğrencilerde %5,8’e ve 17 yaşındaki öğrencilerde ise %8,2’ye yükseliyor.

PISA 2022’de öğrencilerin maruz kaldığı riskler de tespit edilebiliyor. Buna göre PISA 2022’ye Türkiye’den katılan öğrencilerin %25’i son dört hafta boyunca okulda çeteler, %26’sı ise okulda silah veya bıçak taşıyan öğrenci gördüklerini paylaşıyorlar.

Sonuçlar neredeyse her dört öğrenciden birinin okulda risk unsurlarına maruz kaldığına işaret ediyor. Daha yüksek bir oranda (%28) öğrenci ise bir öğrencinin başka bir öğrenciyi yaralamakla tehdit ettiğini duyduğunu paylaşıyor. Öğrencilerin paylaştıkları bu riskli davranışlar, özellikle şahit olan öğrenci sıklığı düşünüldüğünde önemli bir güvenlik sorununa işaret ediyor. Bu çerçevede okullardan başlayarak risk içeren davranışların kök nedenlerinin tespit edilmesi elzemdir. Elbette eğitim sistemleri gibi okullar da içerisinde bulundukları toplumsal eğilimlerden ayrı düşünülemez. Bu nedenle şiddet içeren davranışların engellenmesi, bu davranışların özendirilmesinin önüne geçilmesi bütüncül bir politika olarak düşünülmelidir.

Çocuklar, öğretmenleriyle ilişkilerinin de eğitim alanında mutluluklarını etkileyen faktörlerden biri olduğunu paylaşıyorlar.⁶

Bu konuyla bağlantılı olarak PISA 2022’de öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerine yapılan ankette üç ifade (“Okulumdaki öğretmenler bana saygı duyar”, “Okulumdaki öğretmenler gözümü korkutuyor”, “Okulumdaki öğretmenler bana kaba davranır”) yer alıyor. Türkiye’deki öğrencilerin bu ifadeleri onaylama durumlarına bakıldığında öğrencilerin genel olarak öğretmenleriyle olumlu ilişkileri olduğu söylenebilir: Öğrencilerin %79,1’i⁷ “Okulumdaki öğretmenler bana saygı duyar” ifadesine katılıyor. “Okulumdaki öğretmenler gözümü korkutuyor” ve “Okulumdaki öğretmenler bana kaba davranır” gibi olumsuz ifadelere katılmayan öğrencilerin oranı ise sırasıyla %77,5⁸ ve %86,3’tür.⁹ Bununla birlikte olumsuz yargıları değerlendirirken dikkatli olmak gerekiyor. Çözüm, çalışma koşulları ve çalışan hakları açısından öğretmenin iyi olma hâlini önceliklendirmekten geçiyor.

PISA 2022’nin öğrencilerin performansı ve iyi olma hâllerine COVID-19 öncesinde ve sonrasında bakması, öğretmenlerin bu zorlu dönemde öğrencilere sağladığı desteğin görülebilmesi ve bu desteğin PISA 2022’nin belirlediği dayanıklılık çerçevesindeki öneminin idrak edilebilmesi için önemli bir fırsattır.

Tüm OECD ülkelerinde uzaktan eğitim döneminde ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden yardım alabilen öğrencilerin, öğretmenlerine ulaşamayan öğrencilere kıyasla hayatlarından tatmini, okula aidiyetleri ve matematik puanları daha yüksek; kendi başlarına öğrenme kapasitelerine olan güvenleri daha fazladır. OECD ortalamasında öğretmenine ulaşabildiğini belirten 15 yaş öğrencilerin oranı %67,1, Türkiye’de ise %62,3’tür. PISA 2022 verileri eğitimin kesintiye uğradığı durumlarda ve salgının yarattığı zorlu çalışma koşullarında öğretmenlerin öğrencilerine sunduğu pedagojik ve akademik desteğin özellikle önemli olduğunu ortaya koyuyor.

⁶ Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

⁷ Ankette “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevabını veren öğrencilerin toplam oranıdır.

⁸ Ankette “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevabını veren öğrencilerin toplam oranıdır.

⁹ Ankette “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevabını veren öğrencilerin toplam oranıdır.

PISA 2022’de belirlenen dayanıklılık çerçevesindeki faktörlerden biri, çocukların yeterli sayıda ve nitelikte eğitim personeline sahip okullara gitmesidir.

Sonuçlara göre PISA’da yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde nitelikli ve yeterli sayıda eğitim personeli görev alıyor. PISA 2022 sonuçları Türkiye’de okullarda personel eksikliği ve/ya yetersizliğinin azalma eğiliminde olduğunu gösteriyor. Ancak sonuçlar okul özelliklerine göre incelendiğinde dezavantajlı okullarda ve devlet okullarında daha fazla personel eksikliği olduğu görülüyor. Türkiye bu kategoride, devlet okulu ile özel okullar arasındaki personel eksikliği farkının en büyük olduğu dördüncü ülkedir. Ayrıca, Türkiye’de öğretmen açığını gidermek için ücretli öğretmenliğin kullanıldığını hatırlamak önemlidir. Uzun dönemli öğretmen arz-talep dengesi sorunu da giderek derinleşiyor: 2023 yılında Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) puanıyla atama bekleyen öğretmen sayısı 572 bin 012,¹⁰ atanan öğretmen sayısı ise 50 bin 348’dir.¹¹

“PISA 2022 Sonuçlarına göre Türkiye’nin Eğitim Sistemi Geleceğe Hazır mı?” başlıklı üçüncü bölüm; matematik, okuma ve fen alanları kadar önemli olan sosyal ve duygusal beceriler, öğrenme merakı, azim, liderlik, yaratıcılık ve dijital becerileri odağa alarak yeni yüzyıl becerilerinde Türkiye’nin durumunu inceliyor. Acil durum ve krizlerin yoğunluğunun ve sıklığının arttığı şu günlerde, eğitim sisteminin krizlere ne ölçüde dayanıklı olduğu ve bu krizlere karşı atılması gereken adımları değerlendiriyor. Bu bölümde son olarak, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okulöncesi, 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanacak yeni öğretim programı “Maarif Modeli” OECD tarafından yayımlanan Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030 çerçevesiyle değerlendiriliyor.

Küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar,¹² geleceğe hazırlık için teknoloji ve krizlere hazırlığın önemine dikkat çekiyor.

Son yıllarda hazırlanan ve küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar, teknolojinin ve dijitalleşmenin hızla artan rolüne vurgu yaparken iklim krizi ve biyoçeşitlilik gibi krizlerin

¹⁰ Kamudan Haber, 12 Temmuz 2024.

¹¹ MEB PGM, 2024.

¹² Araştırma kapsamında kullanılan küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar: Hoteit vd., 22 Mart 2024; World Economic Forum, 2023; OECD, 2019; OECD, 2023c

gelecekte eğitim ve istihdama etkisini vurguluyor. Bu bağlamda geleceğin eğitim sistemlerinin çocukları sadece belirli meslekler için değil, henüz ortaya çıkmamış iş kolları ve beklenmedik krizler için de hazırlaması gerektiği açıktır. Öğrencilerin ve eğitim sisteminin teknolojiyi benimseme ve çevresel krizlere yönelik hazırlık becerilerinin artırılması, hem eğitimin niteliğini artırmak hem de gelecekteki istihdam olanaklarını geliştirmek açısından önemlidir.

Geleceğin becerilerini edinmenin ve krizler karşısında dayanıklı bir eğitimin sahip olmanın ön koşulu, temel yeterliklere sahip öğrenci oranını artırmaktır.

Küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlardan hareketle geleceğin becerileri incelendiğinde PISA 2022'nin de ölçtüğü bazı yeterliklerin öne çıktığı görülüyor: Temel yeterlikler, sosyal ve duygusal beceriler, yaratıcılık ve dijital beceriler. Özellikle matematik, okuma ve fen alanında öğrencilerin temel yeterliklere sahip olması geleceğin becerilerini edinmenin de ön koşuludur. Diğer becerilerdeki yetkinliklerin de daha etkili kullanılabilmesi için Türkiye'de öncelikle temel yeterliklere sahip olmayan, yani 2. seviye altında performans gösteren öğrencilere (matematikte %38,6, okumada %29,3, fende %24,7) odaklanılması gerekiyor. Türkiye'nin eğitim sisteminin krizlere karşı dayanıklı eğitim sistemleri arasında yer alabilmesinin yolu da temel becerilerin geliştirilmesinden geçiyor. Temel yeterliklerle bağlantılı olarak sosyal ve duygusal beceriler, yaratıcılık ve dijital becerilerin de destekleneceği öğretim süreçleri yaratmak, tüm becerilerin birbirini destekleyerek gelişmesini sağlayabilir. Bu çerçevede sadece eğitim çıktılarına odaklanılmamalı, bu çıktıları elde edebilmek için öğrenci ve öğretmen refahının desteklenmesine de önem verilmelidir. Bütünsel politikalarla refah ve akademik çıktıların birlikte düşünülmesi hem politika çıktıları hem de paydaş refahı açısından olumlu sonuçların hızlıca alınmasını sağlayabilir.

PISA 2022'de Türkiye'de sosyal duygusal becerilere sahip olduğuna ilişkin olumlu ifadeleri olan öğrencilerin en başarılı grupta olmaması, temel yeterliklerinin desteklenmesi gerektiğine işaret ediyor.

Geleceğin becerileri incelendiğinde sosyal ve duygusal becerilerden azim, öğrenme merakı, sosyal beceriler ve liderlik becerilerinin öne çıktığı görülüyor. Bu becerilerin temel yeterliklerin geliştirilmesine de olumlu etkileri olduğu görülüyor. Örneğin, PISA 2022'de

öğrenme merakı endeksinde bir birim artış matematik puanlarında 11,8 puanlık bir artışa yol açıyor. Ayrıca alanyazındaki çalışmalar sosyal duygusal becerilerin, öğrenci refahı, okul iklimi ve akran ilişkileri üzerinde sürekli olumlu etkileri olduğunu ortaya koyuyor. PISA 2022 öğrenci anketleri üzerinden Türkiye'deki öğrencilerin bu becerilere ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, çok küçük bir grup olmalarına karşın bu becerilerle ilgili kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmeleri olan öğrencilerin tamamının matematikte temel yeterliklere sahip olmadığı görülüyor. Bu becerilere sahip olduklarına ilişkin olumlu görüşleri olanların ise her durumda en başarılı gruplar olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu durum, Türkiye'de temel yeterliklerin diğer OECD ülkelerine göre daha zayıf olmasıyla ilişkili olabilir. Öte yandan, temel yeterliklerin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini de teşvik edecek şekilde düzenlenmesi daha etkili olacaktır. Olumsuz görüşlere sahip öğrenciler az sayıda olsa da bu öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesi, onların temel becerilerde gelişim göstermelerine de yardımcı olabilir.

Yaratıcı düşünme endeksinde Türkiye'nin ortalaması OECD ortalamasının üzerindedir.

Yaratıcılık, teknolojik ilerleme karşısında otomatize edilemeyen ve değer yaratan bir beceri olarak öne çıkıyor ve özellikle problem çözme bağlamında büyük önem taşıyor. OECD, PISA 2022'de yaratıcılığa özel bir öğrenci anketi geliştirse de Türkiye, çalışmanın bu aşamasına katılmadı. Yine de Türkiye'deki öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili yaklaşımlarını PISA öğrenci anketindeki ilgili sorular üzerinden tespit etmek mümkündür. Genel olarak, yaratıcılık becerisine sahip olduğuna dair olumlu düşünceleri olan öğrenci gruplarının matematik ortalama puanları daha yüksektir. Yaratıcı düşünme endeksinde de Türkiye'nin ortalamasının OECD ortalamasının üzerinde olduğu görülüyor. Araştırmalar, okullarda yaratıcılığı teşvik etmek için öğretmenlerin kritik öneme sahip olduğunu, öğrenci inisiyatifini destekleyen, özgürlük ve kontrol arasında denge kuran, açık ve esnek öğrenme ortamlarının gerekli olduğunu vurguluyor. Öğretim programları düzeyinde, genel bir yaratıcılık programından ziyade, ders alanlarına özgü pedagojik stratejilerin uygulanması öneriliyor.

Dijital beceriler karmaşıklılaştıkça bunlara sahip olduğunu söyleyen öğrencilerin hem oranı hem de ortalama matematik puanları düşüyor.

Küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlarda geleceğin becerileri arasında en fazla yer verilen beceri dijital becerilerdir. PISA 2022, dijital becerileri, öğrencilerin dijital becerilerine yönelik öz değerlendirmelerini ve dijital araçlara erişimlerine yönelik soruları içeren özel bir anketle ölçüyor. Sonuçlar, temel dijital becerilere sahip olduğuna dair olumlu düşünceleri olan öğrencilerin, ortalama matematik puanlarının daha yüksek olduğunu gösteriyor. Ancak, dijital beceriler karmaşıklılaştıkça, bu becerilere sahip olduğunu iddia eden öğrenci sayısı azalıyor ve bu becerilere sahip olduğunu söyleyen grupların daha düşük ortalama matematik puanları olduğu görülüyor. İlginç bir şekilde, dijital becerilerde daha karmaşık becerilere sahip olduğuna dair en yüksek özgüvene sahip olan öğrenciler, genellikle matematikte temel yeterliklere sahip değildir. Dijital araçlarla birlikte dijital becerilerin öğretim programlarına entegre edilmesi, teknoloji okuryazarlığını artırdığı gibi, hâlihazırda yüksek teknoloji okuryazarlığına sahip öğrencilerin temel yeterliklerini geliştirmesine de katkı sunabilir.

Geleceğin becerileri için geleceğe hazır eğitim sistemlerine ihtiyaç var.

Geleceğin becerileri, bunları geliştirmesi gereken eğitim sistemlerinden bağımsız düşünülemez. Küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar, acil durum ve krizlere hazırlıklı olmanın, geleceğe hazırlanmanın önemli bir koşulu olduğunu ortaya koyuyor. Bu bağlamda dayanıklı eğitim sistemleri, aynı zamanda geleceğin de eğitim sistemleridir. PISA 2022’de ilk kez yer verilen dayanıklı eğitim sistemleri çerçevesi COVID-19 salgını karşısında matematik performansını ve öğrenci refahını korumayı ve sosyoekonomik adaleti önceliklendirmeyi başaran eğitim sistemlerini iyi örnekler olarak öne çıkarıyor. Belirtilen tüm kriterleri sağlayarak dayanıklı eğitim sistemleri arasında yer alan ülkeler; Japonya, Güney Kore, Tayvan (Çin) ve Litvanya’dır.

Türkiye, PISA 2022’de hiçbir dayanıklı eğitim sistemi koşulunu sağlayamadı.

PISA 2022’deki ülkelerin ve ekonomilerin eğitim sistemleri tüm koşulları sağlayamamasalar da, sağladıkları ölçütlere göre de dayanıklı sistemler olarak adlandırılabilirler. Akademik başarı

açısından dayanıklı olmak için PISA 2018'den PISA 2022'ye matematik performansını koruması ve ülke matematik ortalamasının OECD ortalamasının üzerinde olması gerekiyor. Sosyoekonomik adalet açısından dayanıklılık için OECD ortalamasında ya da üzerinde matematik performansının yanı sıra sosyoekonomik adalet puanının yüksek olması ile dezavantajlı ve avantajlı öğrencilerin performanslarının 2018 ve 2022 arasında sabit kalması veya iyileşmesi bekleniyor. Eğitim sistemlerinin öğrenci refahı açısından dayanıklılığı ise öğrencilerin okul aidiyetinin PISA 2022'deki durumu ve PISA 2018'e göre değişimi ölçülerek izleniyor. Türkiye akademik başarı açısından dayanıklılık ve sosyoekonomik adalet için dayanıklılık kriterlerini matematik ortalama puanı OECD ortalaması altında kaldığı için sağlayamıyor. Öğrenci refahına göre dayanıklılıkta ise Türkiye'deki öğrencilerin okul aidiyeti düzeyi OECD ortalamasının altında olduğu ve aidiyet endeksinde 2018'e göre ciddi bir düşüş görüldüğü için Türkiye dayanıklı sistemler arasında yer almıyor.

Dayanıklı eğitim sistemlerinin öne çıkan uygulamaları şunlardır: Afet ve krizlere hazırlık, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren okul ortamı, bütünsel eğitime yönelik politikalar.

Dayanıklı sistemlerin eğitim politikaları incelendiğinde, bu sistemlerin afet ve krizler sırasında öğrencilerin tek başına öğrenmelerini destekleyici ve kendi başlarına çalışma konusunda özgüvenlerini artıracak uygulamalara sahip olduğu görülüyor. Afet ve krizlerde öncelikli politikanın okulların açık tutulması olduğunu vurgulayan OECD, aynı zamanda eğitim sistemlerinin uzaktan eğitime geçiş eylem planının hazır olması gerektiğinin altını çiziyor. Dayanıklı sistemlerin bir diğer özelliği ise öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren okul ortamları sağlamasıdır. PISA 2022 tarafından örnek gösterilen sistemlerin çocukların öğrenme süreçlerini ve iyi olma hâllerini destekleyecek güçlü temeller üzerine kurulduğu, bu sistemlerde yeterli eğitim kaynakları ve nitelikli eğitim personeli sağlandığı, okul-aile işbirliği ile velilerin öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olduğu ve okulların sosyal etkileşim merkezi olduğu görülüyor. Son olarak dayanıklı eğitim sistemlerinde, "bütünsel eğitim sistemi" politikaları olarak adlandırılabilir, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıf tekrarı yerine öğrenci destek programları oluşturulması, ortaöğretimde alan seçiminin ileri yaşlara ertelenmesi, okullarda başarıya göre tabakalaşma yerine karma yetenekli okullar ve sınıflar oluşturulması gibi politikaların uygulandığı görülüyor.

PISA 2022 bulguları ışığında “Türkiye’nin önceliği öğretim programları değişikliği mi olmalıydı?” sorusunu bir kez daha sormak gerekiyor.

PISA 2022 kapsamında daha başarılı, kapsayıcı ve dayanıklı sistemlerin özellikleri Türkiye’nin eğitim sistemi için de dersler içeriyor. PISA 2022 sonuçları yayımlandıktan sonra Türkiye’de yapılan eğitim politikası değişikliklerine bakıldığında ise sonuçların işaret ettiği okulöncesi eğitim, okullar arası başarı ve imkân farklılıklarının azaltılması, temel yeterliklerin geliştirilmesi ve öğrencilerin okul aidiyetinin artırılması gibi politikaların önceliklendirilmediği görülüyor. Bunlar yerine, Türkiye Cumhuriyeti’nin ikinci yüzyıldaki ilk büyük eğitim politikası değişikliği olarak Mayıs 2024’te kabul edilen ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okulöncesi, 1, 5 ve 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanmaya başlayacak olan Maarif Modeli getirildi. Maarif Modeli’nin merkezinde yer alan beceri odaklı yaklaşımın, öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorun çözme yeteneklerini geliştirme hedefi taşıdığı belirtiliyor. Ancak, bu becerilerin net bir şekilde tanımlanmaması, somut bir şekilde nasıl gerçekleştirileceği ve öğretmenlerin bu süreci nasıl yöneteceği konusundaki belirsizlikler, modele ilişkin soru işaretleri yaratıyor. Herhangi bir modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve eğitimin niteliğinin artmasına katkı sunabilmesi için, okul öncesi eğitimden başlayarak, tüm eğitim kademelerinde temel bilgi ve becerilerin güçlendirilmesine ve öğretmenlerin bu süreçte etkin bir biçimde desteklenmesine ihtiyaç var.

Maarif Modeli’ne bakıldığında öğretim programlarının odak noktasının değerler eğitimi kaydığı ve evrensel değerlerden ziyade ahlakî ve millî değerlere ağırlık verildiği görülüyor. Teknolojinin hızla geliştiği, dünyanın iklim ve biyoçeşitlilik kriziyle karşı karşıya olduğu bir dönemde değerler eğitiminin evrensel değerlerden uzaklaşması, bireyleri gelecekteki sorunlara karşı hazırlıksız bırakma riski taşıyor. Evrensel değerlere yönelik vurguların azalması, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında bulunan kavramların programda yer almamasına, insan haklarının ele alınış şeklinin ödev ve sorumluluklar çerçevesine sıkıştırılmasına da neden oluyor.

PISA 2022 araştırmasını ele alan bu rapor kapsamında elde edilen bulgular, çalıştaylarda paylaşılan görüşler, küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar ve alanyazın derlenerek Türkiye'nin eğitim sisteminin uluslararası kıyaslamalar da dahil olmak üzere daha başarılı, kapsayıcı ve dayanıklı olabilmesi için oluşturulmuş temel öneriler aşağıda özetleniyor. Bu önerilere ilişkin detaylı değerlendirmelere raporun sonuç bölümünden ulaşılabilir:

1. Sosyoekonomik durumun eğitime olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik müdahale politikaları önceliklendirilmelidir.

Kırılgan gruplardan çocukların nitelikli eğitim hakkının güvence altına alınması için imkan farklılıklarının eğitime olumsuz etkilerine yönelik politikalar geliştirilmesi kritik bir gerekliliktir. Son 20 yılda Türkiye'de okullulaşma oranlarının artması ve COVID-19 salgını sırasında akademik becerilerin korunabilmesi gibi gelişmeler, sosyoekonomik olarak dezavantajlı koşullara sahip çocuklara odaklı müdahalelerle desteklendiğinde Türkiye'nin eğitim sisteminin gerçek potansiyeli ortaya konabilir.

Eğitimde fırsat eşitliğini artırmak üzere, dezavantajlı okullara yönelik altyapı yatırımları, bu okullardaki öğretmenlere sağlanacak destek programları ve dezavantajlı öğrencilere yönelik akademik destek stratejileri büyük önem taşımaktadır.

Okul türleri arasındaki başarı farklarının kapatılmasını sağlayarak ve öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre farklı eğitim kurumlarında yoğunlaşmalarını önleyerek daha hakkaniyetli ve kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturulabilir.

2. Her reform, politika değişikliği ya da müdahale programı öncelikle ğrenci ve öğretmenin iyi olma hâlini merkeze almalıdır.

Eğitim sistemlerinde sürdürülebilir ve kalıcı iyileşmeler sağlanabilmesi, eğitimin iki temel paydaşı olan ğrenci ve öğretmenlerin iyi olma hâlinden bağımsız düşünülemez. Eğitimde başarı, yalnızca akademik performans ve sınav sonuçları ile sınırlı olmamalı; öğrencilerin ve öğretmenlerin mutlulukları, sosyal ilişkileri, psikolojik sağlıkları ve yaşam memnuniyetleri de dikkate alınmalıdır. Öğrenciler ve öğretmenler için güvenli, destekleyici ve refah odaklı eğitim ortamları yaratılmalıdır.

Her ğrencinin yeterli ve dengeli beslenmeye erişiminin sağlanması eğitim sisteminin vazgeçilmez bir sorumluluğudur. Öğretmenlerin ise çalışma koşullarının iyileştirilmesi, mesleki gelişim imkânlarının artırılması ve onlara sosyal destek sistemleri sağlanması, daha mutlu, verimli ve motive bir şekilde mesleklerini yapabilmeleri için önemlidir.

3. Kamu-özel sektör ortaklığında geliştirilecek stratejiler ile gençlere geleceğin becerileri kazandırılmalıdır.

Sosyal duygusal beceriler, yaratıcılık ve dijital beceriler iş dünyasının bugün ve gelecekte ihtiyaç olduğunu belirttiği becerilerdir. Dolayısıyla bu becerilerin kazandırılması öğretim programlarının ve okul hayatının bir parçası hâline getirilmelidir. Geleceğin becerileri mevcut ders kazanımlarından bağımsız düşünülmemeli, çocukların bu alanlarda ders dışında da desteklenmesi için uygulamalar geliştirilmelidir.

Gençlerin geleceğin becerilerini edinmesi, eğitim sistemlerinin ve iş dünyasının ortak hedefidir. Bu ortak hedef doğrultusunda ortak stratejiler geliştirilebilir. Okul yapımı ve mesleki eğitimin desteklenmesi gibi alışlageldik ortaklık alanları dışında, bu becerilere de birlikte yönelmek, işbirliklerinin çağın gerekliliklerine uygun hale gelmesini sağlayacaktır.

4. Okul; teknolojiyle değişen öğrenme süreçleri, dijital araçların yaygınlığı ve şiddeti artan afet ve krizleri dikkate alarak öğrenci, öğretmen ve veli gibi eğitimin öncelikli paydaşlarının kendilerini ait hissedecekleri bir mekân olarak yeniden kurgulanmalıdır.

OECD'nin de önerdiği gibi kriz ve acil durumlar karşısında her koşulda okulları açık tutmaya, bunun yapılamadığı durumlarda öğrencinin okulla ilişkisini dijital araçlarla sürdürmesini sağlamaya önem verilmeli; yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları da dahil edilerek kriz ve acil durumlarda ulusal, yerel ve okul bazlı uzaktan eğitime geçiş eylem planları geliştirilmelidir.

PISA 2022'de öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren bir okul ortamı başarılı, dayanıklı ve kapsayıcı sistemlerin örnek gösterilen uygulamaları arasında yer alıyor. Dezavantajlı okullara yeterli eğitim kaynakları ve nitelikli eğitim personeli sağlandığı ve öğrenci, öğretmen ve veli gibi eğitimin öncelikli paydaşlarının karar alma süreçlerinde etkin yer aldığı okullar, ihtiyaçlara daha hızlı cevap vererek başta öğrenciler olmak üzere paydaşların kendini daha ait hissettiği kurumlar haline gelebilirler.

5. PISA 2022 sonuçlarına göre başarılı, kapsayıcı ve dayanıklı eğitim sistemlerinin ortaklaştığı eğitim politikaları Türkiye özelinde de ele alınmalı, farklı uzmanlar bir araya getirilerek geniş bir zeminde tartışılmalı ve uyum için gerekli koşullar gözetilerek hayata geçirilmelidir.

PISA 2022 sonuçları daha başarılı, daha kapsayıcı ve daha dayanıklı sistemlerin bazı eğitim politikalarında ortaklaştıklarını gösteriyor: Bu kapsamda “bütünsel eğitim sistemleri” öne çıkıyor. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıf tekrarı yerine öğrenci destek programları oluşturulması, ortaöğretimde alan seçiminin ileri yaşlara ertelenmesi, okullarda başarıya göre yoğunlaşma yerine karma yetenekli okullar ve sınıflar oluşturulması gibi politikaların bir arada uygulandığı “bütünsel eğitim sistemi” yaklaşımı, Türkiye için de kapsamlı şekilde ele alınmalıdır.

Eğitim sistemimizin dayanıklılığı için ayrıca yine OECD'nin etkilerini ortaya koyduğu şekilde; okullar arası başarı ve imkân farklılıklarının azaltılması için müdahale programları uygulanmalı, ücretsiz okul yemeğine erişim sağlanmalı ve okul özerkliğinin ulusal eğitim stratejiyle uyumlu şekilde ve kalite güvence mekanizmaları ile desteklenmesine yönelik politikalar hayata geçirilmelidir.

Atılacak adımlar, eğitim sistemlerinin güçlü yanları analiz edilerek, uyum için yeterli süre ayrılarak ve farklı paydaşların geniş zeminde bir araya geldiği diyalog ortamlarının oluşturulmasıyla ele alınmalıdır.

1. BÖLÜM

Becerilerde Son 20 Yılın Değerlendirmesi

Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*Programme for International Student Assessment - PISA*), birçok ülkede ve çok sayıda öğrenciyle birlikte uygulanması nedeniyle uluslararası değerlendirmelerin arasında en geniş veri sağlayan, aynı zamanda kamuoyunda ve politika yapıcılar arasında en görünür ve en çok tartışılan araştırmadır. PISA, ortaya koyduğu verilerle birlikte uluslararası bir karşılaştırma yapmayı mümkün kılar; ayrıca ülke içinde okullar arasındaki başarı farklarını anlamlandırmayı, sosyoekonomik durumun eğitim çıktılarına etkilerini, toplumsal cinsiyetin eğitime etkilerini ortaya koyar. Eğitim çıktılarına dair sağladığı verilere ek olarak PISA araştırmaları, çocuğun iyi olma hâline, eğitim sisteminin eksiklerine ve ihtiyaçlarına yönelik önemli bir veri kaynağıdır.

Bu bölüm, PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin son 20 yıldaki beceri gelişimini diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak ele alıyor ve raporun üçüncü bölümünde cevap aranacak olan "PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye'nin eğitim sistemi geleceğe hazır mı?" sorusuna da bir giriş yapmayı hedefliyor. Ayrıca, yeni yüzyıl becerilerine hazırlık için en önemli engellerden ve Türkiye'nin süregelen sorunlarından olan okullar arasındaki başarı farklarını, sosyoekonomik durumun ve toplumsal cinsiyetin eğitime etkilerini değerlendiriyor.

Beş kısımdan oluşan bu bölüm, ilk olarak, PISA araştırmalarına dair genel bir bilgi vererek PISA sonuçlarının ülkelerdeki eğitim politikaları için ne ölçüde etkili olduğunu tartışıyor. İkinci kısım, Türkiye'nin dahil olduğu ilk PISA araştırması olan 2003'ten bu yana kaydettiği performansları ortaya koyarak, hangi adımlarda ilerleme gösterdiğini ve OECD ülkeleriyle karşılaştırmalı konumunu ele alıyor. Eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık odağında PISA sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı son üç kısım ise; önce toplumsal cinsiyetin PISA araştırmalarına yansımalarını odağına alarak matematik, okuma ve fen alanlarında kız ve oğlan çocuklar arasındaki başarı farklarının Türkiye ve dünya genelindeki yansımalarına yoğunlaşıyor. Son iki kısımda ise okul türleri arasındaki farkların ve sosyoekonomik durumun PISA sonuçlarına etkisini merkezine alıyor. Bu kısım ayrıca, sosyoekonomik durumun ülke içindeki etkisine ek olarak Türkiye'nin sosyoekonomik durumunun eğitime yansımalarının diğer ülkelerle kıyaslandığında ne durumda olduğunu ortaya koymayı hedefliyor.

PISA nedir?

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) 2000'den bu yana üç yıllık aralıklarla düzenlediği ve 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki becerilerini ölçen PISA'nın 2022 sonuçları Aralık 2023'te açıklandı. 8. kez düzenlenen PISA araştırması kapsamında uygulanması planlanan sınav ve anketlerin 2021 yılında yapılması hedefleniyordu, ancak COVID-19 salgınının sebep olduğu kısıtlamalar nedeniyle araştırma bir yıl ertelenerek 2022'de gerçekleşti.¹³

Yıllar içerisinde PISA araştırmasına katılan ülke ve ekonomi sayısı önemli bir artış gösterdi. 2000'de 43 ülke ve ekonominin katıldığı değerlendirilmedi, 2006'da 57 ülke ve ekonomi, 2012'de ise 65 ülke ve ekonomi yer aldı. 2018'de 72'ye yükselen ülke ve ekonomi sayısı, PISA 2022'de ise 81'e ulaştı.¹⁴ Lüksemburg hariç tüm OECD üye ülkelerinin yer aldığı PISA 2022'ye, OECD üyesi olmayan 44 ülke de dahil oldu. 81 ülke ve ekonomiden 690 bin öğrencinin yer aldığı örneklem, toplamda 15 yaşındaki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsil ediyor.¹⁵

PISA araştırması, uluslararası değerlendirmeyi daha güçlü kılmak adına 15 yaş tanımını kesin sınırlar hâlinde belirliyor. Saha araştırmasının yapıldığı sırada 15 yıl 3 ay ile 16 yıl 2 ay yaş arasındaki öğrencileri değerlendirmeye dahil ediyor. Buna ek olarak, değerlendirmeye katılacak öğrencilerin en az altı yıl örgün eğitimi tamamlamış olmaları gerekiyor. Öğrenci grubunun değerlendirme sırasında kayıtlı olduğu eğitim kurumuna dair ise herhangi bir kısıtlama bulunmuyor; öğrenciler, ortaokul veya ortaöğretim kurumlarında, tam ya da yarı zamanlı programlarda, akademik ya da mesleki eğitim programlarında, kamu ya da özel öğretim kurumlarında eğitim görüyor olabilirler.¹⁶

Okuma, matematik ve fen öğrenimi alanlarında üçer yıllık aralıklarla gerçekleşen PISA araştırmaları, katılımcı ülkeler için eğitim sistemlerindeki öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirme ve diğer ülkelere göre konumlarını yorumlama fırsatı veriyor. Okuma,

¹³ OECD, 2023a.

¹⁴ A.g.e.

¹⁵ A.g.e.

¹⁶ A.g.e.

matematik ve fen alanlarında ortalama puan ve yeterlik derecelerine yönelik değerlendirmeye ek olarak, PISA araştırmaları ayrıca, öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere anketler uygulayarak eğitim sisteminin geniş açıdan fotoğrafını çekmeyi amaçlıyor ve böylece eğitim paydaşlarının içęörülerini anlamlandırmaya ve eğitim sisteminin durumunu daha iyi kavramaya yardımcı oluyor. Bir sonraki bölümlerin detaylıca ele alacağı anketler, öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarına yönelik durumu ortaya koymaya, sosyoekonomik durumun PISA sonuçlarını ne ölçüde etkilediğine ve ayrıca eğitim sisteminde sosyoekonomik duruma göre ayrışma olup olmadığına dair çeşitli girdiler sağlıyor. Ek olarak, öğrencilerin derslere yönelik endişelerine ve gıdaya erişim gibi çocuğun iyi olma hâline yönelik veriler sağlıyor. Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle yapılan anketler ise öğretmen ihtiyacı, öğretmenlerin niteliği, öğretmen ile veliler arasındaki ilişkiler ve okul iklimine dair bilgiler sunuyor.

PISA araştırması, matematik, okuma ve fen alanlarında öğrencilerin becerilerini ölçmeyi hedeflerken her üç yıllık döngüde ölçülen üç alandan birini ise odak nokta hâline getiriyor ve kapsamlı ele alıyor. 2018’de okuma becerilerine yoğunlaşan araştırma, 2022’de matematik becerilerini merkeze aldı ve 2025’te yapılacak bir sonraki araştırma ise fen becerilerine odaklanacak.¹⁷

Öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarına ve akademik becerilerine dair kapsamlı bilgiler sunan PISA değerlendirmeleri, bunlara ek olarak okul iklimi ve öğrencilerin iyi olma hâllerine yönelik anketlerle birlikte ülkelerin eğitim sistemlerini pek çok yönden karşılaştırma imkânı sağlayan etkili bir araçtır. 2000 ve 2003’te geręekleřtirilen ilk iki PISA döngüsünde Finlandiya’nın “sürpriz” olarak adlandırılan başarılı sonuçları,¹⁸ Finlandiya eğitim sisteminin içeriği ve niteliğine yönelik birçok akademik çalışma yapılmasına ve Finlandiya modelinde yer alan bazı yöntemlerin diğer ülkeler tarafından da kullanılmasına yol açtı.¹⁹ “Sürpriz” olarak adlandırılan başarılı sonuçların yanı sıra gelişmiş ülkelerin beklentiler altında kalan değerlendirme sonuçları akademik yazında “PISA şokları” olarak tanımlanıyor.²⁰ Örneğin, PISA 2000’de Almanya’nın diğer OECD üye ülkelerine kıyasla daha düşük başarı

¹⁷ OECD, t.y.a.

¹⁸ Grek, 2009.

¹⁹ Sahlberg, 2018.

²⁰ Grek, 2009.

göstermesi, bu tip şoklardan ilki olarak tanımlanmış, Almanya kamuoyunda eğitim sisteminin tartışılmasına ve eğitim alanında politika değişikliklerine neden olmuştu.²¹

Diğer taraftan, PISA değerlendirmelerinin kamuoyunda artan etkisi, karar alıcıların eğitimin başarısını etkileyen diğer unsurları geri plana atmasına ve kapsamlı politikalar üretmek yerine PISA'da daha yüksek skorlar elde etmeye yönelik yalnızca kısa vadeli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmasına yol açıyor.²² Bir grup akademisyenin 2014 yılında PISA Direktörü Andreas Schleicher'e yazdığı açık mektup bu durumu eleştiriyordu; PISA'nın, eğitimin yalnızca "ölçülebilir" hedeflerini ön plana çıkardığına, ülkelerdeki eğitim politikalarının da öncelikle PISA sıralamalarında yükselmeyi hedefleyen kısa vadeli politikalara odaklandığına, oysa ki eğitim alanında kalıcı değişimlerin birkaç yıl değil on yıllar aldığına vurgu yapıyordu.²³ Mektup, PISA araştırmalarını öğrencilerin kişisel gelişimleri ve iyi olma hâllerini göz ardı etmesi nedeniyle de eleştiriyordu.²⁴ İlerleyen yıllarda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin eğitim sistemine bakışını ve iyi olma hâllerini anlamlandırmaya yönelik anketler PISA döngülerine dahil edilerek, PISA'nın daha bütünsel bir yaklaşımla eğitimi değerlendirmesi sağlandı. PISA değerlendirmeleri, sunduğu detaylı veriler sayesinde eğitim sisteminde öne çıkan sorunların belirlenmesine yönelik önemli fikirler sağlıyor. Ancak, PISA sonuçlarının kamuoyundaki yoğun etkisi ve benzer ülkelere kıyasla olası kötü sonuçların yaratacağı tepkiler, siyasi karar alıcıların eğitim sistemi için daha yararlı olacak olan uzun vadeli ve kalıcı olabilecek değişiklikleri göz ardı etmesine ve sınav sonucu odaklı kararlar almalarına neden olmaya devam ediyor.

Türkiye 20 yılda PISA'da nasıl performans gösterdi? Çocukların bilişsel becerileri nasıl değişti?

Türkiye, 2000'de başlayan PISA araştırmalarına ilk kez 2003'te, bir başka deyişle ikinci PISA döngüsünde dahil oldu. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de ilk kez gerçekleştirilen PISA araştırması sırasında Türkiye'de ortaöğretimde net okullulaşma oranı

²¹ Davoli ve Entorf, 2018.

²² Breaskpear, 2012.

²³ The Guardian, 6 Mayıs 2014.

²⁴ A.g.e.

%50,6'ydi. Aynı yıl, ortaöğretimde kız çocuklarda net okullulaşma oranı %45,2'yken oğlanlarda bu oran %55,7'ydi. OECD, her PISA araştırma döngüsünde katılımcı ülkelerin örneklemelerinin ülkelerdeki tüm 15 yaş grubu için ne kadar kapsayıcı olduğunu ve bu yaş grubunun yüzde kaçını temsil ettiğini hesaplıyor. Kapsam endeksi (*coverage index*) olarak adlandırılan bu veri, ülkelerdeki okullulaşma oranlarındaki artışı ve PISA araştırmasına dahil edilen örneklemelerin tüm yaş grubunu temsil etme gücünü göstermesi açısından önemli bir kaynaktır. 2003'te dahil olduğu ilk PISA döngüsünde Türkiye'nin *kapsam endeksi* yalnızca %36'ydi. Başka bir ifadeyle, PISA 2003'teki Türkiye örnekleme ülkesindeki 15 yaş nüfusun yalnızca %36'sını temsil ediyor ve bu gruba dair sonuçları yansıtıyordu.

2000'lerde özellikle kız çocukların okullulaşmasına yönelik adımlar ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibarıyla zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması,²⁵ Türkiye'de ortaöğretimde okullulaşma oranlarını ciddi şekilde artırdı. 2008-2009'da %58,5 olan ortaöğretimde net okullulaşma oranı, 2012-2013'te %70,1'e, 2014-2015'te %79,3'e, 2017-2018'de %83,6'ya ve PISA 2022 araştırmasının gerçekleştiği 2021-2022'de %89,7'ye ulaştı.²⁶ Bu süreçte, kızlar ve oğlanlar arasında okullulaşma oranındaki farklar 1 yüzde puanın altına düştü.

Okullulaşma oranlarında görülen ciddi artışa paralel olarak, Türkiye'nin PISA araştırmalarındaki kapsam endeksi de artış gösterdi: PISA 2003'te %36 olan endeks, PISA 2009'da %57'ye, PISA 2015'te %70'e ve PISA 2022'de %74'e yükseldi.²⁷ İlerleyen yıllarda Türkiye'nin PISA değerlendirmelerinde kapsadığı ve temsil ettiği 15 yaş öğrenci oranının artması, sınav sonuçlarının yıllar ilerledikçe Türkiye nüfusuna yönelik daha kapsayıcı sonuçlar ortaya koyduğunu gösteriyor. Ancak, %74 oranla PISA 2022 değerlendirmesine katılan 37 OECD üyesi ülke arasında Türkiye, Meksika ve Kolombiya'nın ardından en düşük üçüncü kapsam endeksine sahip ülke olarak yer aldı.

PISA 2022 araştırmasının Türkiye sahası, 196 okulda 7 bin 250 öğrenciyle gerçekleşti. Örneklemin %50,2'sini kız öğrenciler oluştururken %49,8'ini oğlanlar oluşturdu. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu 10. sınıfa (%93,9) devam ederken %5,4'ü 9. sınıfa, %0,7'si ise 7, 8, 10 ve 11. sınıfa devam ediyordu.²⁸ Örnekleimde okul türlerinin

²⁵ Arık ve Akay, 2023.

²⁶ MEB, 2022.

²⁷ OECD, 2016a; OECD, 2023a.

²⁸ MEB, 2023a.

dağılımına bakıldığında, Anadolu liselerinin (%56,0) ilk sırada olduğu görülüyor, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ise %23,0'le örneklemede en çok temsil edilen ikinci kurum türüdür. Bu iki okul türünü %10,2'yle Anadolu imam hatip liseleri, %5,6'yla fen liseleri, %2,8'le çok programlı Anadolu liseleri, %1,2'yle Anadolu güzel sanatlar liseleri, %0,8'le sosyal bilimler liseleri ve %0,2'yle ortaokullar takip ediyor.²⁹

Bir önceki PISA döngüsü olan 2018'de MEB tarafından hazırlanan ülke raporu, coğrafi bölgelerin ortalama puanlarına yönelik bilgiler paylaşıyordu.³⁰ Ancak, PISA 2022 için bu yıl hazırlanan ülke raporunda bölgelerin ortalama puanlarına yönelik veriler paylaşılmadı. Bölgelere göre ortalama puanlar, hem beceri düzeylerindeki durum hem de bir sonraki bölümde ele alınacak sosyoekonomik durumun etkileriyle birlikte yorumlandığında kapsamlı içgörüler sunabiliyorken PISA 2022 için bu verilerin eksikliği bölgesel farklılıklara yönelik çalışmaları eksik bırakacaktır.

Türkiye örnekleminin son 20 yılda nasıl bir değişim gösterdiğini ve PISA 2022'deki dağılımını ele aldıktan sonra, bu bölüm Türkiye'nin 2003'ten beri dahil olduğu PISA döngülerindeki ortalama puanlarını ve yeterlik düzeylerindeki değişimi değerlendiriyor. PISA 2022 değerlendirmesi, COVID-19 salgını sonrasında eğitim alanında yapılan ilk büyük uluslararası çalışma olması nedeniyle salgının öğrenme kayıplarına ne ölçüde yol açtığına dair önemli veriler sunuyor. Türkiye'nin ve OECD ülkelerinin PISA 2003'ten beri aldığı ortalama puanları gösteren Grafik 1'e bakıldığında Türkiye, PISA 2022'de matematik alanında 453 ortalama puanla PISA 2022'ye katılan 37 OECD üye ülke arasında 32. sırada yer alıyor. OECD ülkeleri arasında ilk üç sırayı Japonya, Güney Kore ve Estonya alırken Türkiye OECD ülkeleri arasında Yunanistan, Şili, Meksika, Kosta Rika ve Kolombiya'yı matematikte geride bırakıyor. Türkiye, bir önceki PISA döngüsüne göre istatistiksel olarak anlamlı en büyük gerilemeyi okuma becerileri alanında yaşayarak bu alandaki ortalaması 10 puanlık düşüşle 456 oldu. Bununla beraber, Türkiye OECD üye ülkeleri arasındaki sıralamasını bir sıra öne taşıyarak 30. oldu. Türkiye'nin OECD ortalamasıyla en az farka sahip olduğu alan ise fen alanıdır. OECD üye ülkeleri arasında 29. sırada bulunan Türkiye, bu alandaki ortalama puanını bir önceki değerlendirmeye göre 8 puan artırmıştır.³¹ Özetle, OECD ortalaması ile

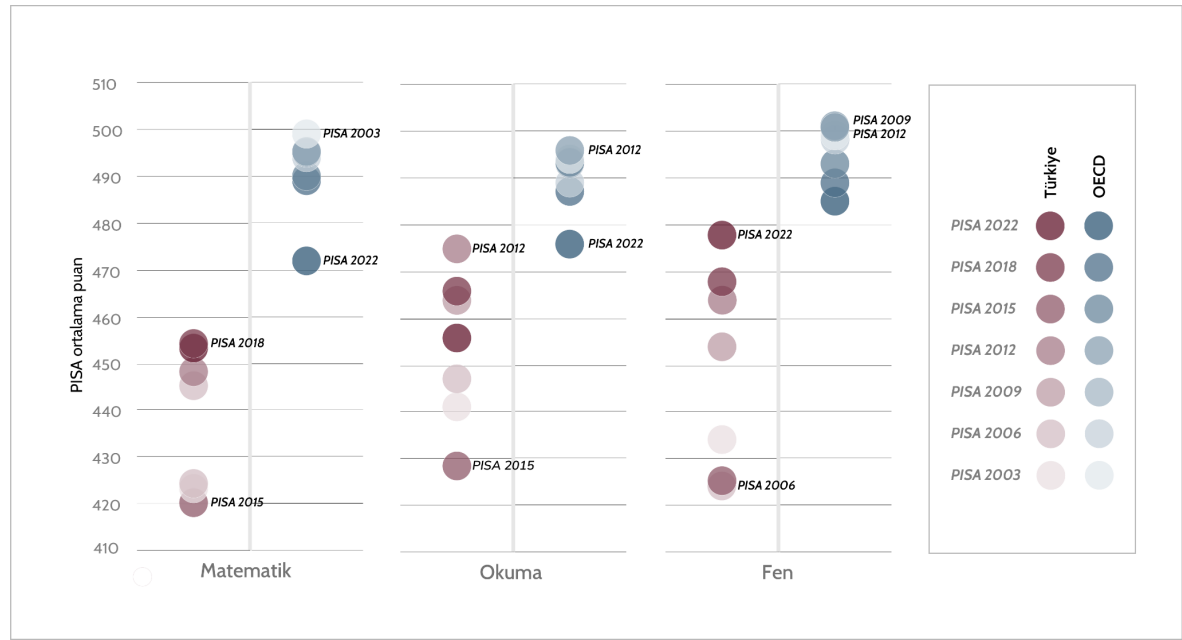
²⁹ MEB, 2023a.

³⁰ MEB, 2019.

³¹ MEB, 2023a.

Türkiye arasındaki ortalama puan farklarının PISA 2015 dışında düzenli olarak azaldığı görülmüyor. COVID-19 salgınının OECD ülkelerindeki puan ortalamalarını önemli ölçüde etkilediği ve azalttığı göz önünde bulundurulduğunda, OECD ortalamasına kıyasla az düşüş olan okuma alanı dışında Türkiye matematik alanında puanını korumuş fen alanında ise artırmıştır. Bu durum, salgın sürecinde Türkiye'deki öğrencilerin bu üç alanda görece daha az öğrenme kaybı yaşadığına işaret ediyor.³²

GRAFİK 1: YILLARA GÖRE KARŞILAŞTIRMALI PISA ORTALAMA PUANLARI



Kaynak: OECD (t.y.b.)

Ortalama puanlara ek olarak, PISA yeterlik düzeyleri öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini ne yetkinlikle kullanabileceklerini ölçmek adına önemli göstergelerden biridir. Matematik alanında 1c, 1b, 1a olmak üzere üç parçaya bölünen yeterlik düzeyleri 2, 3, 4, 5 ve 6 düzey olmak üzere devam etmekte ve artan sayılar öğrencilerin bilgi ve becerileri kullanabilme bakımından daha fazla yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir.³³ Grafik 2 ve 3, Türkiye ve OECD ortalamasında 2. düzey altı ve 5. düzey üstü öğrenci oranlarını gösteriyor. Özellikle 2 ve 5. yeterlik düzeylerinin sınır olarak kabul edilmesi ve bu düzeylerin görselleştirilmesi bu düzeylerin altında ve üstünde kalan öğrencilerin sırasıyla asgari becerilerin altında kalan ve üst düzey becerilere sahip öğrenci oranlarını göstermesi açısından önemlidir. Grafik 2,

³² Korlu, 8 Aralık 2023.

³³ Matematik, Okuma ve Fen Okuryazarlıkları Yeterlik Düzeylerinin Özetleri için Ekler bölümünde yer alan tablolara bkz. Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11.

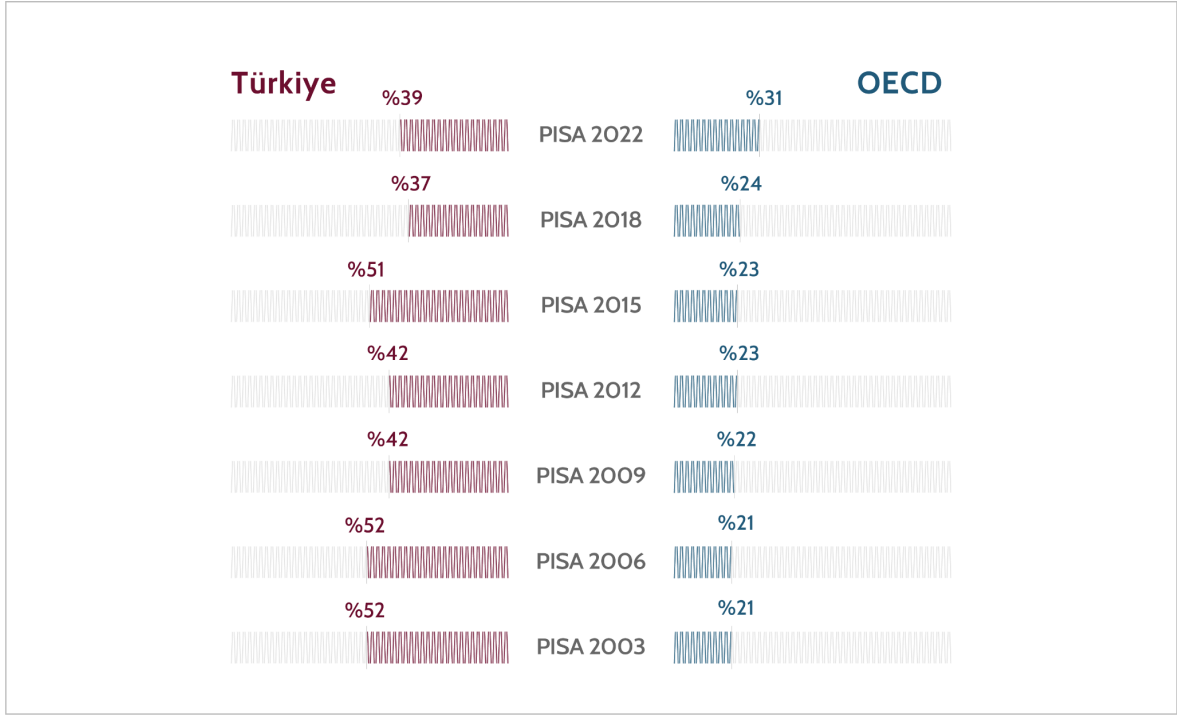
Türkiye’de ve OECD ortalamasında 2. yeterlik düzeyi, bir diğer ifadeyle asgari yeterlik düzeyi, altında kalan öğrencileri gösteriyor. Bu grupta yer alan öğrenciler, yalnızca tek bilgi kaynağından gelen ve açık yönlendirmeye sahip basit sorulara cevap verebiliyorlar;³⁴ ancak, karmaşık düşünme becerileri gerektiren problemleri çözmede ise başarılı değiller. Diğer taraftan, OECD karmaşık düşünce becerilerinin, bireylerin rutin olarak karşılaştığı günlük yaşama dair sorunları çözmesi ve günümüz toplumuna tam anlamıyla dahil olabilmesi için gerekli beceriler olduğunu vurguluyor.³⁵

Türkiye, ilk katıldığı PISA döngüsü olan 2003’te, öğrencilerin %52,3’ünün 2. yeterlik düzeyinin altında kaldığı bir ülkeydi ve OECD ortalamasının 30,9 yüzde puan gerisindeydi. Grafik 2’de yer verildiği üzere, Türkiye’de asgari yeterlik düzeyi altında bulunan öğrenci oranının, PISA 2015’te görülen istisna haricinde, kademeli olarak azaldığı ve OECD ortalamasıyla farkın 2018’de 12,8 yüzde puana gerilediği görülüyor. PISA 2022 sonuçlarına göre ise, Türkiye ve OECD ortalaması arasındaki fark azalmaya devam ederek 7,5 yüzde puana geriledi. Ortalama puanlar ele alınırken COVID-19 salgınının tüm dünya genelinde puanların gerilemesi üzerinde önemli bir etkisi olduğunun ve Türkiye’nin OECD ortalamasına kıyasla salgın dönemindeki öğrenme kayıplarından daha az etkilendiği yorumunun yapılabileceğinin altı çizilmişti. Benzer bir durum 2. yeterlik düzeyi altında bulunan öğrenci oranında da görülüyor. PISA 2022 sonuçlarına göre, OECD ortalamasında asgari yeterlik altında bulunan öğrenci oranının %23,9’dan %31,1’e yükseldiği, Türkiye’de ise bu oranda sınırlı bir yükselme gerçekleştiği dikkat çekiyor. Türkiye’de, okuma ve fen alanında 2. yeterlik düzeyi altında bulunan öğrenciler %29,3 ve %24,7’ken OECD ortalaması her iki alan için sırasıyla %26,3 ve %24,5’tir. Her üç alanda da asgari yeterliğin altında kalan öğrenci oranı ise Türkiye’de %18,5’ken OECD ortalamasında %16,4’tür.

³⁴ OECD, 2016b.

³⁵ A.g.e.

GRAFİK 2: MATEMATİKTE 2. YETERLİK DÜZEYİ ALTINDA BULUNAN ÖĞRENCİ ORANI

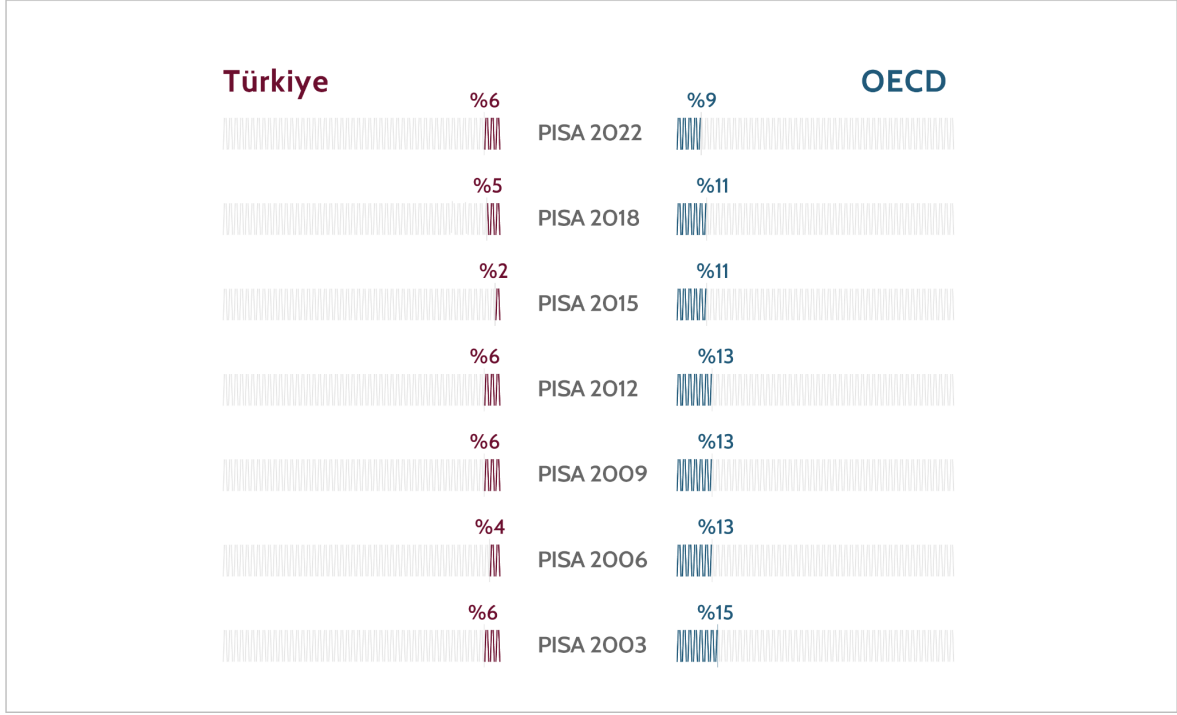


Kaynak: OECD (t.y.b.)

5 ve 6. yeterlik düzeyinde yer alan öğrenciler yüksek performanslı öğrenciler olarak tanımlanıyor. Bu öğrenciler, karmaşık bilgiler gerektiren zorlu görevleri gerçekleştirebilirler. Yüksek performans gösteren öğrenciler, yeni teknolojiler ve inovasyona katkı sağlama potansiyellerinin de yüksek olması nedeniyle küresel rekabet ortamında ekonomiler için kritik önemdedir. Ayrıca, bu gösterge ülkelerin gelecekte olası yüksek yetenekli yetişkin oranını öngörebilmeleri ve bu oranı yükseltmek için önlem almaları açısından da önemlidir.³⁶ Grafik 3, 2003'ten bu yana Türkiye ve OECD ortalamasında 5 ve 6. yeterlik düzeyinde yer alan öğrencilerin oranını gösteriyor. Türkiye'nin yüksek performans gösteren öğrenci oranının, PISA 2015 haricinde, doğrusal bir eğilim takip etmediği ve %5,9 ile %4,2 arasında değişiklik gösterdiği dikkat çekiyor. Diğer yandan, OECD ortalamasında 5 ve 6. düzeylerdeki öğrencilerin oranının neredeyse doğrusal bir düşüş göstermesi ve son olarak bu oranın %10'un altına düşmesiyle COVID-19 salgınının yüksek performanslı öğrenci oranını da olumsuz yönde etkilediği dikkat çekiyor. Matematik, okuma ve fen alanlarının tümünde yüksek performans gösteren öğrenci oranı Türkiye'de %0,8'ken OECD ortalamasında %2,9'dur.

³⁶ OECD, 2010.

GRAFİK 3: MATEMATİKTE 5. YETERLİK DÜZEYİ VE ÜZERİNDE BULUNAN ÖĞRENCİ ORANI (%)



Kaynak: OECD (t.y.b.)

Daha önce ele alındığı gibi, PISA 2022'de Türkiye'nin matematik ortalama puanı 453, okumadaki ortalama puanı 456 ve fen alanındaki ortalama puanı ise 476'dır. Ortalama puanlar yeterli çerçevesinde değerlendirildiğinde, Türkiye üç alanda da asgari yeterli olarak tanımlanan 2. düzeyde yer alıyor. MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan bir rapor, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanacak olan Maarif Modeli'nin her üç alanda da ortaya koyduğu kavramsal ve alan becerileriyle daha üst yeterli seviyelerini hedeflediğini belirtiyor.³⁷

Sonuç olarak, bu bölüm, Türkiye'nin PISA değerlendirmelerindeki son 20 yıl verilerini derleyerek öne çıkan noktaları ele almayı amaçladı. İlk olarak, Türkiye örneklemlerinin kapsadığı öğrenci oranının yıllar ilerledikçe Türkiye'deki 15 yaş nüfusunu daha iyi temsil edecek şekilde arttığı dikkat çekiyor. 2003'te 15 yaş nüfusun yalnızca %36'sını temsil edebilen Türkiye örneklemini, 2022'de %74'e yükseldi. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, kız çocukların okullulaşmasına yönelik projeler bu artıştaki en önemli değişken olarak dikkat çekiyor. Bu aynı zamanda, önceki PISA değerlendirmelerinde yer

³⁷ MEB TTKB, 2024.

almayan ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların da değerlendirme kapsamına girdiğini gösteriyor. Ancak, kapsam endeksinin diğer OECD ülkelerinin önemli bir bölümüne göre düşük kaldığını vurgulamak gerekiyor. Bu bölümde öne çıkan ikinci nokta ise, Türkiye'nin ortalama puanları ile OECD ortalama puanları arasındaki farkın önemli ölçüde azaldığı, ancak Türkiye'nin ortalama puanlarının hâlâ OECD ortalamasını geçemediğidir. Yeterlik düzeylerine bakıldığında ise, asgari yeterlik altındaki öğrenci oranının azaldığı ancak hâlâ ülkedeki 15 yaş çocukların üçte birinden fazlasının ikinci seviye altında performans gösterdiği görülüyor. Yüksek performanslı öğrenciler olarak adlandırılan 5 ve 6. seviye öğrencilerin oranının ise Türkiye'de sınırlı bir alanda kaldığı, bu bölümde öne çıkan bir diğer önemli durumdur. COVID-19 salgını sonrası gerçekleştirilen ilk geniş çaplı uluslararası değerlendirme olan PISA 2022, Türkiye'nin ülkeler genelinde gözlemlenen puan düşüşlerinden, asgari yeterlik seviyesi altındaki öğrenci oranı artışından ve yüksek performanslı öğrenci oranındaki düşüşten OECD ortalamasına göre daha az etkilediğine dair çıkarımlar yapmayı mümkün kılıyor. Bununla birlikte, küresel rekabet ortamında hızla değişen teknolojilere yön vermek ve ayak uydurabilmek için yüksek performanslı öğrenci oranının artırılması, Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik kalkınması açısından oldukça önemlidir.

PISA 2022 Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğine dair neler gösteriyor?

Eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve sürdürülmesinde temel bir rol oynar. Toplumsal cinsiyet eşitliğini temel alan bir eğitim sistemi, herkesin yeteneklerine ve potansiyeline saygı duyan, cinsiyet temelli kalıpyargıları reddeden ve cinsiyet ayrımcılığıyla mücadele eden bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliği sağlandığında, toplumda daha adil ve dengeli bir yapı oluşturulabilir.

Bu bakış açısıyla, PISA kapsamında değerlendirilen alanlardan biri de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğidir. PISA öğrenci performanslarındaki cinsiyetler arası başarı farklılıkları ülkeden ülkeye değişim göstermektedir. Son yıllarda pek çok ülke eğitimde cinsiyetler arası uçurumu daraltmak yönünde önemli ilerlemeler kaydetti. Raporun bu kısmında, PISA 2022 verileri, toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında inceleniyor. Önceki PISA döngülerinden farklı

olarak OECD, bu araştırmanın hazırlandığı Mart-Ağustos 2024 döneminde sınırlı konuda cinsiyet ayrımında veri yayımladı. Yayımlanmayanlar arasında özellikle ilerleyen bölümlerde değerlendirilen öğrencinin iyi olma hâli ve geleceğin becerilerine yönelik veriler de yer alıyor. Bu nedenle bu bölüm, OECD'nin yayımladığı toplumsal cinsiyet eşitliği verileriyle sınırlı tutuldu. Fakat, veriler olmasa da PISA 2022 kapsamındaki her bulgunun bir toplumsal cinsiyet eşitliği boyutu olduğunu tekrar tekrar vurgulamak gerekiyor.

PISA 2022'de bilişsel becerilerin toplumsal cinsiyet eşitliği lensinden değerlendirilmesi

Cinsiyetler arası beceri farkları doğuştan gelen yeteneklerle açıklanamaz; aksine, sosyal ve kültürel bağlamlar, toplumsal normlar ve kalıpyargılar cinsiyetler arası performans farklarının oluşmasında oldukça belirleyicidir. Örneğin, kız çocukların matematik konusunda endişeli hissetme hâli oğlan çocuklara kıyasla daha yüksektir. Ayrıca, kız çocukların matematik ve fen ödevlerini başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançları; teknik ve mesleki programlara kayıt olma veya staj yoluyla uygulamalı deneyim kazanma olasılıkları oğlan çocuklara kıyasla daha düşüktür.³⁸ Tüm bunlara ek olarak, oğlan çocukların boş zamanlarında video oyunlara ayırmış olduğu vakit de kız çocuklarınkinden önemli ölçüde yüksektir. Araştırmalar, teknolojik gelişmeleri eş zamanlı takip etmek konusunda oğlan çocukların daha avantajlı bir konumda olduğunu belirtirken bu durumun cinsiyetler arası dijital uçurumu derinleştirdiğini vurguluyor.³⁹ Bu farklılıklar, yüksek ücretli meslekler arasında yer alan bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarındaki kariyerlerde süregelen cinsiyet uçurumunu kısmen de olsa açıklayabilir.

Matematik

PISA 2022 verilerine göre, OECD ülkeleri genelinde oğlanlar matematik alanında kızlardan ortalama dokuz puan daha yüksek performans gösterdi. Oğlanlar 40 ülke ve ekonomide matematikte kızlardan daha iyi performans gösterirken 17 ülke ve ekonomide kızların performansı oğlanlardan daha yüksektir. Matematik performansında oğlan çocuklar lehine en büyük farklar (15 puan ve üzeri) Kosta Rika, Peru, Makao (Çin), Şili, Avusturya ve İtalya'da

³⁸ OECD, t.y.b.

³⁹ McQuillan ve O'Neill, 2009.

(artan sırayla); kızlar lehine en büyük farklar (15 puan ve üzeri) Filistin Yönetimi ve Arnavutluk'ta görülüyor. 24 ülke ve ekonomide, kız ve oğlan çocuklar arasındaki matematik performansı farkı istatistiksel olarak anlamlı değilken Türkiye'de oğlanlar (456 puan) ile kızlar (450 puan) arasında oğlanlar lehine 5,7 puanlık bir fark bulunmaktadır. Türkiye'de hem kızların hem de oğlanların PISA 2022 performansı OECD ülkelerindeki ortalama kız (468 puan) ve oğlan öğrenci (477 puan) performansının altındadır.

PISA yeterlik düzeyleri bağlamında bir değerlendirme yapıldığında, Türkiye'de asgari yeterlik anlamına gelen 2. düzey üzerindeki öğrenci oranı %61,3'tür. Cinsiyet kırılımında bakıldığında bu oran kız öğrencilerde %60,6'yken oğlanlarda %61,9'dur. Bu öğrenciler, doğrudan talimat olmadan basit bir durumun matematiksel olarak nasıl temsil edildiğini yorumlayabilirler. Öte yandan, Türkiye'deki öğrencilerin %5,5'i matematikte üst düzey performans gösteren öğrencilerden oluşmaktadır, bu öğrenciler PISA matematik testinde 5 ve 6. seviyededirler. Kız öğrencilerin %4,2'si üst düzey performans sergilerken oğlanlarda bu oran %6,7'dir. Bu seviyedeki öğrenciler, karmaşık durumları matematiksel olarak modelleyebilir ve bu durumlarla başa çıkmak için uygun problem çözme stratejisini seçebilirler. OECD ülkeleri içerisinde düzey 5 ve 6. yeterlik düzeyine sahip kız öğrencilerin oranı %6,8'ken oğlanlarda ise bu oran %10,5'tir. Türkiye hem puan ortalamalarında hem de yeterlik düzeylerine göre dağılımda OECD ortalamasının gerisinde kalıyor.

PISA 2022 genelinde kız ve oğlan öğrencilerin düzeylere göre başarı oranları incelendiğinde, gerek Türkiye gerekse OECD ortalamasında 2. düzey ve altında performans gösteren kızların oranının oğlanlardan daha fazla olduğu, 5. düzey ve üstünde başarı gösteren oğlanların oranının ise kızların oranından daha yüksek olduğu görülüyor.

Okuma

Okuma becerisi, bireylerin bilgi edinme süreçlerini geliştirmelerine, etkili iletişim kurmalarına, düşünsel analiz yapmalarına ve yaratıcı düşünme becerilerini güçlendirmelerine olanak tanıyan temel bir yetenektir. Erken yaşlarda okuldaki öğretim programlarıyla bu beceriyi kazanmak, bireylerin entelektüel gelişimini desteklerken gelecekteki akademik ve mesleki başarıları için sağlam bir temel oluşturur.

Okuma becerileri açısından belirli bir yeterliğe sahip okuyucunun, okuduğunu anlaması ve verilen sorunu çözmesi için kendisine sunulan metinlerdeki bilgileri ilişkilendirmesi gerekmektedir. Dijital medya unsurlarının yaygınlaşması, çok sayıda yeni metin türünün oluşmasına yol açmıştır. Bu nedenle PISA uygulamalarında okuma becerilerinin değerlendirilmesi için farklı metin türleri kullanılmaktadır.

Araştırmalar, okuma becerisine sahip olmanın özellikle kız çocukların yaşamlarında, sosyal ve ekonomik refah düzeylerinde belirleyici olduğunun altını çizmektedir. Uluslararası alanyazında da kız çocuklar ve kadınların işlevsel okuryazarlık düzeyine sahip olmalarının cinsiyet eşitsizliğini gidermek konusundaki rolüne vurgu yapılmıştır.⁴⁰

PISA verileri, kız öğrencilerin oğlanlara kıyasla, özellikle karmaşık metinleri okumaktan daha çok keyif aldıklarını göstermektedir. Okuma alanında, PISA 2022'ye katılan tüm ülkelerde 15 yaşındaki kızlar oğlanlardan daha iyi performans sergiliyor. Türkiye'nin okuma becerileri alanında ortalama puanı 456'dır ve katılımcı 81 ülkenin ortalama puanından anlamlı şekilde yüksektir. Türkiye, PISA 2022'ye katılan 81 ülke arasında okuma becerileri alanında 36. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almaktadır. Okuma alanında Türkiye'deki kız öğrenciler ortalama 468 puan alırken oğlanlar 444 puan almıştır. OECD ortalaması ise kızlarda 488, oğlanlarda 464 puandır.

Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %70,7'si okuma alanında düzey 2 veya daha yüksek bir seviyeye ulaşmıştır. Bu oran OECD ortalamasının biraz altında kalmaktadır (%73,7). Kız öğrenciler için bu oran %76,5'ken oğlanlarda %64,9'dur. Bu öğrenciler, orta uzunluktaki bir metinde ana fikri belirleyebilir, bazen karmaşık olmasına rağmen açık kriterlere dayalı olarak bilgi bulabilir ve açıkça yönlendirildiklerinde metinlerin amacı ve biçimi üzerine düşünebilirler. Ancak, Türkiye'deki öğrencilerin sadece %1,8'i okuma alanında 5 ve 6. seviyededir. Bu oran OECD ortalamasının oldukça altındadır (%7,2). Türkiye'de okuma alanında üst düzey beceri gösteren kız çocuk oranı %2,1'ken oğlanlarda bu oran %1,6'dır. OECD ortalamasında 5 ve 6. yeterlik düzeyinde bulunan kız çocuk oranı %8,3'ken oğlan çocuk oranı ise %6,2'dir. 5 ve 6. düzeyde yer alan öğrenciler, uzun metinleri anlayabilir, soyut kavramlarla başa çıkabilir ve bilginin içeriği veya kaynağına ilişkin örtük ipuçlarına dayanarak gerçek ve görüş arasında ayrım yapabilirler. Türkiye'de kız çocukların okuma

⁴⁰ Cin vd., 2022.

becerilerinde oğlanlara göre daha başarılı olduğu görülüyor, OECD ortalamasında da benzer bir eğilim dikkat çekiyor. Ancak, Türkiye'nin gerek puan ortalaması gerekse cinsiyet bazlı puan ortalamaları ve yeterlik düzeylerindeki durumu OECD ortalamasının altındadır.

Fen

PISA uygulaması, fen alanındaki performansları ölçerken öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili kavramları ve metinleri anlama, bilimsel yöntemi kullanarak sorunları çözme yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlarla uygulanan test, doğa bilimleri, fizik, kimya ve biyoloji gibi fen bilimleri alanlarından çeşitli konuları kapsamaktadır. Öğrencilerin gerçek hayattan örneklerle karşılaşmalarını sağlayan ve bilimsel düşünme ve çözümleme yeteneklerini ölçen sorular içerir.

Uygulamaya katılan tüm ülkelerin fen alanındaki ortalama puanı 447, OECD ülkelerinin ortalama puanı ise 485'tir. PISA 2022 uygulamasında Türkiye'nin fen alanındaki ortalama puanı 476'dır. Türkiye, uygulamaya katılan 81 ülke arasında fen alanında 34. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 29. sırada yer alıyor. Türkiye için fen bilimleri performansındaki cinsiyet farkı, matematik ve okumada gözlemlenenden daha az olup; kızların performansı ortalama 478 puan ile oğlanlardan 5 puan daha yüksektir. PISA 2018'de OECD ülkelerinde ortalama olarak kızlar fen alanında oğlanlardan iki puan daha iyi performans gösterirken, bu fark 2022 yılında kapanarak, kız öğrenciler de oğlan öğrenciler de ortalamada 485 puan almıştır.

Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %75,3'ü fen bilimlerinde 2. düzey ve üzerinde bir performans göstererek %75,5 olan OECD ortalamasına yakın bir sonuç almıştır. Türkiye'de 2. düzey ve üzerindeki kızların oranı %77,1'ken oğlanların oranı %73,5'tir. Bu öğrenciler, bilinen bilimsel olgular için doğru açıklamayı tanıyabilir ve sağlanan verilere dayanarak bir sonucun geçerli olup olmadığını belirlerken bu bilgiyi kullanabilir. Türkiye'de öğrencilerin %3,9'u fen bilimlerinde üst düzey performans gösteren, yani 5 ve 6. düzeydeki öğrencilerdir. Bu oran, %7,5 olan OECD ortalamasının gerisindedir. Türkiye'de 5 ve 6. düzeyde performans gösteren kızların oranı %3,3'ken oğlanlarda bu oran %4,6'dır. Bu öğrenciler, fen bilimleri hakkındaki bilgilerini, aşına olmadıkları durumlar da dahil olmak

üzere çok çeşitli durumlara yaratıcı ve özerk (*agency*)⁴¹ bir şekilde uygulayabilirler. Buna karşın, Türkiye'de düzey 5 ve üstü başarı gösteren kız ve oğlan öğrencilerin oranı, OECD ortalamasının oldukça gerisindedir. Düzey 2 ve altında başarı gösteren oğlan öğrencilerin oranı kız öğrencilerden daha yüksekken fen alanında düzey 5 ve üzeri başarı gösteren oğlan öğrencilerin oranı kız öğrencilerden daha fazladır.

PISA 2022'de sosyoekonomik durumun toplumsal cinsiyet eşitliği lensinden değerlendirilmesi

Kız ve oğlanların PISA başarıları değerlendirilirken öğrencilerin sosyoekonomik arka planları göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmalar, sosyoekonomik durumun öğrenci başarısı üstündeki etkisinin en az cinsiyet kadar belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle cinsiyet, sosyoekonomik durum ve PISA performansı arasındaki karşılıklı ilişkinin kesişimsel olarak ele alınması, performans farklarındaki eşitsizliklerin daha iyi anlaşılmasına ve giderilmesine yardımcı olabilir. Örneğin, PISA'ya katılan ülkelerde, okuma performansındaki cinsiyet farkı önemli olmasına rağmen, katılımcı ülkelerdeki sosyoekonomik durum kaynaklı performans farklılıklarından çok daha düşüktür. OECD ülkeleri genelinde, PISA'daki ESKD endeksinin en üst çeyreğinde olan avantajlı öğrenciler, aynı endekse göre en alt çeyrekte olan dezavantajlı öğrencilerden ortalama 88 puan daha yüksek almıştır. Buna karşılık, okuma performansındaki cinsiyet farkı "sadece" 30 puan olmuştur. Tüm ülkeler ve ekonomilerde, PISA performansının cinsiyetten ziyade sosyoekonomik statüyle daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülüyor. Sosyoekonomik durumun PISA performansına etkileri ilerleyen kısımlarda detaylıca ele alınacaktır.

⁴¹ Öğrenci özerkliği değişimi etkilemek için hedef belirleme, mütalaa etme ve sorumluluk alma kapasitesi üzerinden tanımlanabilir. (Kaynak: OECD, t.y.d.).

PISA 2022 Türkiye’de okullar arası başarı ve imkân farklılıklarına dair neler gösteriyor?

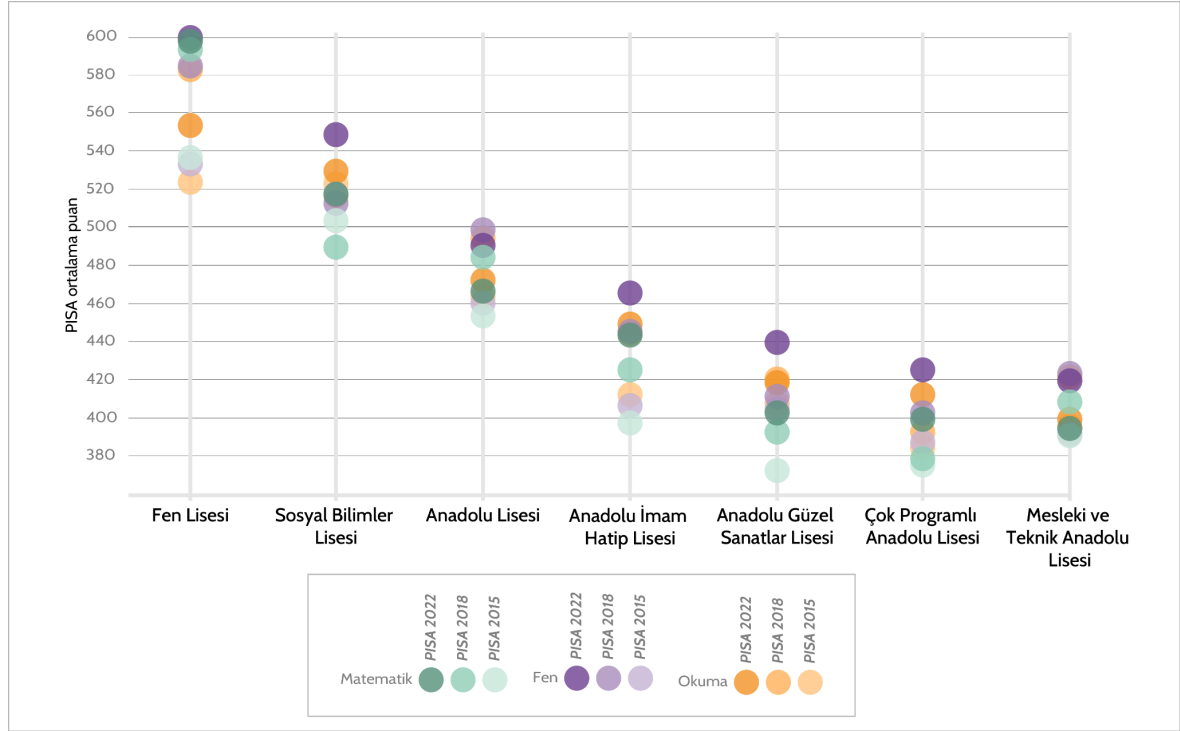
Okullar arası başarı farkları, benzer sosyoekonomik arka plana ve akademik yeterliklere sahip çocukların aynı okullarda ve/ya okul türlerinde yoğunlaşması, Türkiye’nin PISA sonuçlarında öne çıkan sorunlarının başında geliyor. Grafik 4, okul türlerinin PISA 2022 ortalama puanlarını gösteriyor. Okul türleri arasında matematik alanında fen liseleri ortalama 598 puanla ilk sıradayken mesleki ve teknik Anadolu liseleri 395 ortalama puanla son sırada yer alıyor.⁴² Her PISA döngüsünde 15 yaşındaki çocukların bir eğitim yılında ortalama ne kadar öğrenebildiği ve bir yılda ortalama kaç puan artırabileceği hesaplanıyor. PISA 2022 araştırması için yapılan hesaplama, 15 yaşındaki bir öğrencinin yılda ortalama 20 puanlık bir hızda öğrenebildiğini ortaya koyuyor.⁴³ Bu hesaplama, puan farklarının kapanması için kaç eğitim-öğretim yılına ihtiyaç duyulduğunu hesaplamak için kullanılıyor. Bu hesaplama göre, fen lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi puan ortalamaları arasında var olan 203 puanlık fark, 10 eğitim-öğretim yılına eşittir.

Fen ve okuma becerileri alanlarında, okul türleri ortalama puanları arasındaki fark matematik alanına göre azalsa da yüksek seyretmeye devam ediyor. Fen becerileri alanında, fen liselerindeki öğrencilerin ortalamaları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark fen liseleri lehine 180’ken okuma becerilerinde yine aynı okul türleri arasındaki puan farkı 154’tür (Grafik 4). Son yıllarda yüksek miktarlarda devlet ve özel sektör desteği alan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin tüm alanlarda son sırada yer alması dikkat çekici noktaların başında geliyor.

⁴² MEB, 2023a.

⁴³ OECD, 2023a.

GRAFİK 4: SON ÜÇ PISA DÖNGÜSÜNDE OKUL TÜRLERİNE GÖRE ORTALAMA PUANLAR



Kaynak: MEB (2023a).

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye’de okul türleri arasında en düşük başarıya sahip olan okul grubunun mesleki ve teknik Anadolu liseleri olmasından yola çıkılarak, bu okullardaki durumu ve ihtiyaçları daha detaylı ele almak üzere bu rapor çalışması kapsamında mesleki ve teknik okullardan okul müdürleriyle bir çalıştay düzenlendi. Bu çalıştay, okulların karşılaştıkları sorunlara ve atılması gereken adımlara yönelik içgörüler sağladı.

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi yöneticileriyle yapılan odak grup toplantısında; yöneticiler meslek liselerine yönelik varolan olumsuz algının devam ettiğini belirttiler. Bu algı nedeniyle mesleki ve teknik eğitim veren okullardan mezun olmanın ileride mezun olunan alanlarda yüksek istihdam olanakları sunmasına karşın hem ailelerin çocuklarını bu okul türlerine göndermek istemediği hem de öğrencilerin ortaöğretimi tamamladıktan sonra mezun oldukları alanlarda çalışmayı tercih etmedikleri vurgulandı. Öğrencilerin ya farklı sektörlerde çalışmayı ya da liseden mezun olduğu alanda yüksekokula devam etmek yerine üniversitelerin 4 yıllık bölümlerinde eğitim almayı tercih ettikleri belirtiliyor. Bununla birlikte okul yöneticileri, teknik öğretmen bulmaktaki zorlukların ve işletmeler ile fabrikalardaki çalışma koşullarının öğrencilerin bu okulları tercih etmesinin önündeki önemli engellerden

olduğunu vurguladılar. Meslek lisesi yöneticilerine göre kamuoyunda devam eden olumsuz algı, istihdam olanaklarının yeterli seviyede olmaması ve bu okullardaki eğitim kalitesinin aileler ile çocuklar için henüz ikna edici seviyede olmamasıyla açıklanabilir.

Sadece fen liseleri ve mesleki ve teknik okullarla sınırlı olmayan ve diğer okul türleri arasında da devam eden başarı farkları, Türkiye'nin katıldığı diğer PISA döngülerinde de öne çıkan sorunların başında geliyor. Ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçimi, 2017'den bu yana merkezi sınav etkisinin kısıtlandığı ve adrese dayalı kayıt sisteminin yaygınlaştığı bir süreç olarak devam ediyor. 2018 yılında başlayan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile 126 bin 510 öğrenci merkezi sınavla yerleştirilirken, diğer öğrenciler adrese dayalı kayıt sistemiyle yerel yerleştirme yoluyla okullarına kayıt oldular.⁴⁴ 2024'te sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurum sayısı arttı ve bu okullardaki kontenjan 202 bin 348'e ulaştı.⁴⁵ LGS 2024'te öğrencilerin yaklaşık %85'i adrese dayalı yerel yerleştirmeye kayıt olurken diğer öğrenciler sınav sonucuyla okullara yerleşti.⁴⁶ Ancak, PISA'da ele alınan bazı endeksler bu değişikliğin okullar arasındaki başarı farkına herhangi bir etkisi olmadığını gösteriyor.

OECD, farklı akademik başarıya sahip öğrencilerin bir arada mı okuduğunu yoksa ayrıştırılmış (homojen) ortamlarda mı eğitime devam ettiğini tespit etmek için akademik kapsayıcılık endeksini (*index of academic inclusion*) her PISA döngüsünde hesaplıyor. 0-100 aralığında yapılan hesaplama göre, endekste yüksek puan, farklı akademik becerilere sahip çocukların okullara daha eşit bir şekilde dağıldığını ortaya koyuyor. Düşük puan ise, benzer akademik becerilere sahip çocukların benzer okullara gittiğini ve akademik anlamda okulların ayrılmış olduğunu gösteriyor.⁴⁷ 37 OECD üyesi ülkenin akademik kapsayıcılık endeksi ortalaması 69,1'dir. Bu endekse göre, İzlanda (93,1), Finlandiya (91,0) ve Norveç (90,2) sırasıyla akademik anlamda en kapsayıcı eğitim sistemine sahip ülkeler olurken 37 OECD üyesi ülke arasında Hollanda ile Macaristan'ı geride bırakabilen Türkiye ise 43,4 puanla 35. sırada yer alıyor.⁴⁸ Bu durum, Türkiye'de benzer becerilere sahip öğrencilerin OECD ülkelerine kıyasla daha fazla benzer okullara gittiğini ve böylece becerilere göre ayrışmanın OECD ortalamasına göre daha yüksek olduğunu ortaya koyuyor. Öte yandan

⁴⁴ Korlu, 26 Aralık 2019.

⁴⁵ MEB, 22 Temmuz 2024.

⁴⁶ MEB, 30 Mayıs 2024.

⁴⁷ OECD, 2023a.

⁴⁸ A.g.e.

OECD, ülkeler üzerine bir analiz yaparak becerilerdeki farkların okullar arasında mı yoksa okul içinde mi gerçekleştiğini açıklıyor. OECD ortalamasına göre beceriler arasındaki farkların %68'i okul içerisinde gerçekleşirken %32'si okullar arasındaki farklardan kaynaklanıyor. Türkiye'de ise öğrencilerin akademik başarıya göre okul türlerine yoğunlaşması nedeniyle beceriler arasındaki farkların %43'ü okul içerisinde %55'i ise okul türleri arasındaki farklarla açıklanıyor.⁴⁹ Bu hesaplama da Türkiye'de benzer akademik arka plana sahip öğrencilerin OECD ortalamasına göre daha yoğun bir şekilde benzer okullara gittiğini ortaya koyuyor.

Öğrencilerin akademik becerilerine göre farklı okullarda yoğunlaşması, Türkiye'de okullar arasında devam eden beceri farklarının yalnızca bir bölümünü açıklıyor. Sosyoekonomik olarak ayrışma, başka bir ifadeyle benzer sosyoekonomik arka plana sahip öğrencilerin benzer okullara devam etmesi, okullar arasında görülen beceri farklarının bir diğer önemli nedenidir. Sosyal kapsayıcılık endeksi (*index of social inclusion*), sosyoekonomik arka plana göre öğrencilerin okullar arasında homojen dağılıp dağılmadıklarını anlamak için önemli bir göstergedir. Akademik kapsayıcılık endeksi gibi 0-100 aralığında bir değerlendirme aralığına sahip olan sosyal kapsayıcılık endeksinde de, 100'e yakın sonuçlar okulların çeşitli sosyoekonomik arka plana sahip öğrencilerden oluştuğunu gösterirken 0'a yakınsayan sonuçlar okulların benzer sosyoekonomik arka plana sahip öğrencilerden oluştuğunu ortaya koyuyor.⁵⁰ OECD ortalamasının 76,1 olduğu endekste, Türkiye 65,4 puanla değerlendirmeye katılan⁵¹ 36 OECD üyesi ülke arasında 32. sırada yer alıyor. Sosyal kapsayıcılık endeksinde en yüksek puana sahip üç ülke ise Norveç (89,9), İzlanda (89,0) ve Finlandiya'dır (88,9).⁵² Sosyal ve akademik kapsayıcılık endekslerinde Türkiye'nin son sıralarda yer alması, Türkiye'de okulların gerek sosyoekonomik durum gerekse akademik beceriler bağlamında ayrılmış olduğunu ortaya koyuyor.

⁴⁹ OECD, 2023a.

⁵⁰ A.g.e.

⁵¹ OECD üyesi ülkelere Kosta Rika'nın sosyal kapsayıcılık endeksine dair verileri paylaşılmamıştır.

⁵² OECD, 2023a.

PISA 2022 Türkiye için sosyoekonomik göstergeler açısından ne ifade ediyor?

PISA'da okulların sosyoekonomik ve akademik kapsayıcılığı bakımından öne çıkan iki endekse ek olarak, öğrencilerin yaşadıkları evlerdeki sosyoekonomik koşulları dikkate alarak oluşturulan ESKD endeksi de sosyoekonomik durumun eğitime etkilerine yönelik bir başka göstergedir. ESKD endeksi, ailenin ve dolayısıyla çocuğun sahip olduğu finansal, sosyal, kültürel ve beşeri sermayeler baz alınarak hesaplanır.⁵³ Endeks, çocuğun yaşadığı ailenin sosyoekonomik arka planına göre hesaplanan bir gösterge olarak ebeveynlerin mezuniyet derecelerini, çalışma ve gelir durumlarını ve hanehalkının sahip olduğu çeşitli eşyaları hesaba katar. Bu hesaplama sonucunda araştırmaya katılan öğrenciler %25'lik eşit gruplar hâlinde dört gruba ayrılır. En yüksek %25'lik kesimde kalan öğrenciler *avantajlı öğrenciler* olarak adlandırılırken; en alt %25'lik kesimde kalan öğrenciler ise *dezavantajlı öğrenciler* olarak adlandırılır. Türkiye, endekste yer alan 36 OECD üye ülke arasında son sırada yer alıyor.

⁵³ Avvisati, 2020.

Avantajlı ve Dezavantajlı Öğrenciler Hangi Okul Türünde?

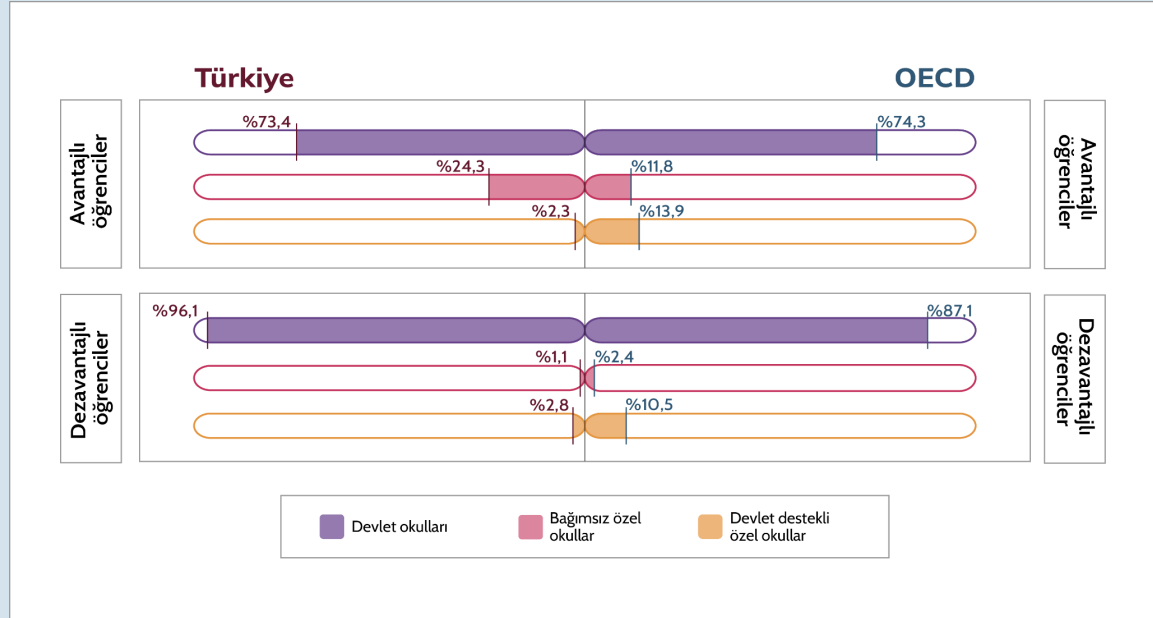
PISA 2022 sonuçlarına göre, Türkiye örnekleminde yer alan çocukların %87,0'si devlet okullarına, %9,8'i bağımsız özel okullara*, %3,1'i ise devlet tarafından finanse edilen özel okullara** devam ediyor***. Grafik 5, Türkiye'de ve OECD ülkelerinin ortalamasında sosyoekonomik düzeylere göre tanımlanan avantajlı ve dezavantajlı çocukların bu okul türlerindeki dağılımlarını ele alıyor. Türkiye'de dezavantajlı çocukların oldukça önemli bir kısmının (%96,1) devlet okullarına devam ettiği ancak OECD ortalamasında bu oranın (%87,1) daha düşük olduğu görülüyor.

* Bağımsız özel okullar, temel finansmanının %50'sinden daha azını devlet kurumlarından alan ve personelinin maaşı bir devlet kurumu tarafından ödenmeyen eğitim kurumlarıdır (OECD, t.y.d.).

** Devlet tarafından finanse edilen özel okullar, temel finansmanının %50 veya daha fazlasının devlet kurumlarından alan veya öğretim personelinin ücretlerinin bir devlet kurumu tarafından ödendiği eğitim kurumlarıdır (OECD, t.y.d.).

*** OECD, t.y.b.

GRAFİK 5: TÜRKİYE VE OECD'DE AVANTAJLI VE DEZAVANTAJLI ÇOCUKLARIN OKUL TÜRLERİNE GÖRE DAĞILIMI



Kaynak: OECD (t.y.b.)

ESKD endeksi, beceri farklarının yüzde kaçının sosyoekonomik koşullar tarafından hesaplanabildiğini açıklayabiliyor ve avantajlı-dezavantajlı öğrencileri gruplandırması sayesinde iki grup arasındaki başarı farklarını ortaya koyabiliyor. Türkiye, ESKD endeksinde diğer OECD ülkelerinden geride kalmasına rağmen, ülke içindeki beceri farklarının açıklanmasında sosyoekonomik durumun etkisi OECD ortalamasına göre daha düşüktür. Türkiye’de matematik, fen ve okuma becerilerindeki farkın sırasıyla %12,6’sı, %10,3’ü ve %9,8’i sosyoekonomik koşullarla açıklanabilirken OECD ülkelerinde ise aynı oranlar sırasıyla %15,5, %14,2 ve %12,6’dır.⁵⁴

Benzer bir şekilde Türkiye’de dezavantajlı ve avantajlı çocuklar arasındaki beceri farkları OECD ortalamasından düşüktür. Diğer taraftan, PISA’ya göre dezavantajlı grupta olup akademik becerilerde en yüksek %25’lik dilimde yer alan ve “akademik dirençli öğrencileri” olarak tanımlanan öğrencilerin oranı Türkiye’de %11,7’dir ve bu oran %10,2 olan OECD ortalamasının üzerindedir. Akademik dirençlilik kavramı, sosyoekonomik göstergelerde dezavantajlı olmalarına rağmen kendi ülkelerindeki diğer öğrencilere göre üst düzeyde başarılı olan çocukları göstermesi açısından önemlidir. Ancak kavram, sosyoekonomik durumu ve başarıyı ülke içerisindeki duruma göre değerlendirmesi nedeniyle bazı kısıtlara neden olmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin ülke içerisinde en yüksek %25’lik dilimde yer alması, bu öğrencilerin temel yeterlikler anlamında üst düzey iyi performans sergiledikleri veya 5. düzey ve üzerinde oldukları anlamına gelmiyor. Türkiye’nin PISA 2022’de aldığı sonuçlara göre 3. düzey ve üzerinde oldukları anlamına geliyor.⁵⁵ Örneğin, Singapur, Japonya, Kore ve Estonya gibi ülkelerde akademik dirençli bir öğrenci okuma alanında 4. düzey ve üzerinde bir başarı sergiliyor.⁵⁶ Sosyoekonomik koşulların beceri farklarını açıklamadaki etkisi OECD ortalamasına göre daha düşük de olsa, Türkiye’de avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki beceri farkları dikkat çekiyor. Bir önceki bölümde detaylıca ele alındığı gibi, PISA değerlendirmesindeki yeterlik seviyeleri öğrencilerin belirli alanlarda

⁵⁴ MEB, 2023a.

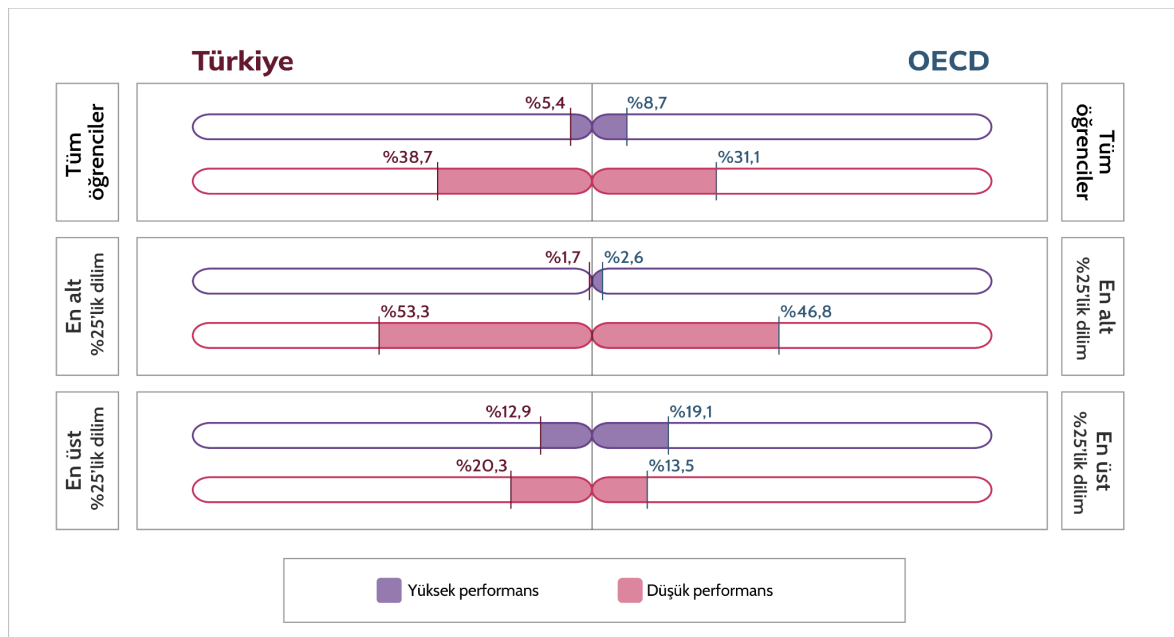
⁵⁵ PISA 2022’de akademik dirençlilik kavramı, ülkelerinde sosyoekonomik anlamda en alt %25’te bulunan çocukların okuma alanındaki başarıda ülkelerindeki en yüksek %25’e girmesi olarak tanımlanıyor. PISA 2022 sonuçlarına göre, Türkiye’de okuma alanında 6. yeterlik düzeyi öğrenci bulunmuyor. 5. yeterlik düzeyi üzerinde öğrencilerin %1,8’i, 4. yeterlik düzeyi üzerinde %12,0’si, 3. yeterlik düzeyi üzerinde ise %26,4’ü bulunuyor. Bu da Türkiye’deki akademik dirençli çocukların 3. yeterlik düzeyi ve üzerinde oldukları anlamına geliyor.

⁵⁶ OECD, 2023a.

bilgiyi ne kadar öğrenebildiklerini, bu bilgileri nasıl kullanabildiklerini ve beceriye ne ölçüde dönüştürebildiklerini değerlendirmektedir.

Grafik 6, Türkiye ve OECD ortalamasında matematik alanında düşük ve yüksek performans sergileyen çocukların oranını ve ayrıca sosyoekonomik çeyreklere göre dağılımını gösteriyor. Düşük performanslı öğrenciler 2. düzey altındaki öğrencileri tanımlarken yüksek performanslı öğrenciler 5. düzey ve üzerinde yer alan öğrencileri belirtiyor. Grafik 6'da, sosyoekonomik ayırım olmaksızın tüm öğrencilerin matematik alanındaki beceri düzeyine bakıldığında, yüksek performans gösteren öğrencilerin oranı bakımından Türkiye OECD ortalamasının gerisinde kalıyor. Grafiğin devamında Türkiye için sosyoekonomik ayırma göre bakıldığında, dezavantajlı öğrencilerin yalnızca %1,7'si 5 ve üzeri yeterlik düzeyindeyken, avantajlı öğrenciler için bu oran %12,9'dur. Diğer taraftan, dezavantajlı öğrencilerin %53,3'ü, yani bir diğer ifadeyle her iki çocuktan biri düşük performans sergilerken, bu oran avantajlı öğrencilerde yalnızca %20,3'tür. Grafikte sırasıyla tüm öğrencilere, sosyoekonomik olarak en alt ve en üst %25'lik dilimdeki öğrencilere bakıldığında, Türkiye'nin yüksek performanslı öğrenci oranının OECD ortalamasından geride kaldığı dikkat çekiyor. Buna ek olarak, Türkiye ve OECD ortalamasında sosyoekonomik duruma göre performans düzeylerindeki ayrışma da Grafik 6'da öne çıkan bir diğer bulgudur.

GRAFİK 6: MATEMATİK ALANINDA DÜŞÜK (2. DÜZEY ALTI) VE YÜKSEK (5 VE 6. DÜZEYLER) PERFORMANSLI ÖĞRENCİLERİN SOSYOEKONOMİK DURUMA GÖRE DAĞILIMI



Kaynak: OECD (t.y.b.)

Beceri seviyelerine göre ayrılmış bir değerlendirme, becerileri uluslararası bir anlamda karşılaştırma imkânı veriyor. Ancak, bu değerlendirmede kullanılan sosyoekonomik durum göstergesi, ESKD, ulusal bir değerlendirme sonucu oluşuyor ve her ülkeyi kendi sosyoekonomik koşulları uyarınca dört eşit parçaya bölüyor. Bu durum çocukların sosyoekonomik durumuna dair uluslararası bir karşılaştırma için yeterli olmuyor. Böyle bir karşılaştırmanın yapılabilmesi için PISA'daki tüm öğrencileri sosyoekonomik durumu bakımından beş eşit parçaya bölen ve her ülke örneklemindeki öğrencilerin bu eşdeğer %20'lik dilime düşen öğrenci oranını açıklayan uluslararası beşte birliklerden (*international quintile*) yararlanma ihtiyacı doğuyor. Ayrıca, uluslararası beşte birlikler, ülkelerdeki öğrencilerin hangi %20'lik dilimde yoğunlaştığını göstererek ülkelerin sosyoekonomik durumlarına göre karşılaştırılmalarını sağlıyor.⁵⁷

Sosyoekonomik olarak uluslararası değerlendirme yapıldığında, Türkiye değerlendirmeye katılan 36 OECD ülkesi arasında en düşük %20'lik dilimde oransal olarak en çok öğrenciye ve en yüksek %20'lik dilimde ise en düşük oranda öğrenciye sahiptir. Türkiye örnekleminde PISA 2022 değerlendirmesine katılan öğrencilerin %33,2'si en düşük %20'lik dilimde yer alıyor. Bu dilimde Türkiye'yi OECD ülkeleri arasında %27,5'le Kolombiya ve %27,1'le Meksika takip ediyor. Değerlendirmeye katılan OECD ülkelerinde ise ortalama %4,9'dur. Sosyoekonomik anlamda düşük seviyelerde yoğunlaşma Türkiye'de diğer dilimlerde de önemli bir sorun olarak dikkat çekiyor.

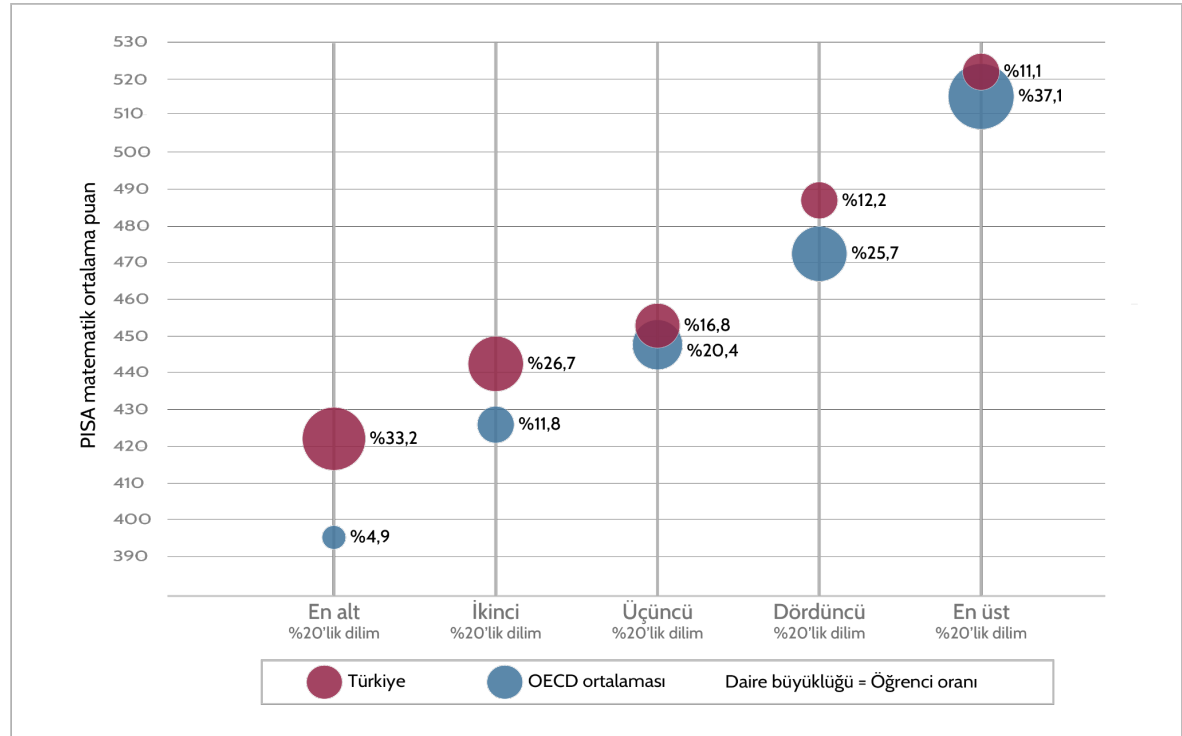
Benzer bir şekilde Türkiye'de üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin oranı OECD ülkeleri arasında en düşük seviyededir. Türkiye'de en üst %20'lik dilimde yer alan öğrencilerin oranı %11,1'ken, Türkiye'yi %11,6'yla Kolombiya ve %13,7'yle Meksika takip ediyor. OECD ortalamasında ise en üst %20'lik dilimde yer alan öğrenci oranı %37,1'dir. Yapılan bu karşılaştırma Türkiye'deki öğrencilerin çoğunun sosyoekonomik arka plana göre OECD ülkelerindeki akranlarına kıyasla önemli ölçüde dezavantajlı konumda olduklarını ortaya koyuyor.

Grafik 7, Türkiye ve OECD ortalamasında %20'lik dilimlerdeki öğrenci oranını ve bu öğrencilerin ortalama matematik puanlarını gösteriyor. Matematik başarısında, Türkiye'nin

⁵⁷ OECD, 2023a.

her %20'lik dilimde OECD ortalamasının üzerinde olması dikkat çekicidir. Ancak, bir önceki bölümde ele alındığı gibi Türkiye örnekleminin ortalama matematik puanı 453'ken OECD ortalaması 472'dir. Türkiye %20'lik dilimlere ayrı ayrı bakıldığında OECD ortalamasına göre başarılı olmasına rağmen, en alt ve ikinci %20'lik dilimlerdeki öğrenci oranının yüksekliği genel ortalama Türkiye'nin OECD ortalamasının gerisinde kalmasına neden oluyor.

GRAFİK 7: SOSYOEKONOMİK DİLİMLERE GÖRE SEÇİLİ ÜLKELERDEKİ ÖĞRENCİ ORANI VE ÖĞRENCİLERİN PISA 2022'DEKİ ORTALAMA MATEMATİK PUANLARI



Kaynak: OECD (t.y.b.)

Türkiye'de akademik başarı ve sosyoekonomik durum çevresinde okullarda ciddi bir ayrışma yaşanıyor. Ortaöğretim kurumlarında sınavla geçişin etkisinin azalmasına ve bu nedenle daha heterojen okullarda öğrencilerin eğitim göreceği beklentisine rağmen, akademik başarıya göre ayrışma devam ediyor ve bu ayrışmaya işaret eden akademik kapsayıcılık endeksi 43,4 puanla OECD ortalamasının üzerindedir. Sosyoekonomik durum, PISA sınavlarında başarıyı etkileyen bir diğer önemli göstergedir. Türkiye OECD ülkeleri arasında Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum (ESKD) endeksinde son sırada yer alıyor ve %20'lik dilimler ele alındığında OECD ülkeleri arasında Türkiye, en alt %20'lik dilimdeki en yüksek öğrenci oranına sahiptir. Türkiye'nin okullar arasında ciddi farklar yaşadığı ve sosyoekonomik olarak çocukların ayrıştığı bu döngüden çıkması için sosyoekonomik olarak dezavantajlı

bölgelerde yer alan okulların ciddi bir şekilde desteklenmesi; bu okullarda görevli öğretmenlere sağlanan destek programlarının genişletilmesi, okullarda yaşanan altyapı ve donanımsal sorunların acil bir şekilde çözülmesi gerekiyor. Eğitimde eşitliğin sağlanması, öğrencilerin yeterli seviyelerinin artmasını ve Türkiye'nin yeni yüzyıl becerilerine ayak uydurmasını destekleyecektir.

2. BÖLÜM

PISA 2022'de Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İyi Olma Hâline İlişkin Durum

Giriş

Türkiye’de zorunlu eğitim çağında 17 milyon 558 bin 25 öğrenci⁵⁸ bulunuyor.⁵⁹ Resmi ve özel okullarda ise toplam 1 milyon 154 bin 383 öğretmen vardır.⁶⁰ Hem sayısal büyüklükleriyle hem de eğitim sistemini ilişkilendiren tüm kararlardan doğrudan etkilenmeleri nedeniyle, bu iki grup eğitim sistemlerinin temel paydaşlarıdır. Eğitim sistemindeki ihtiyaçların karşılanması, politika ve uygulamaların başarıya ulaşması, bu paydaş gruplar dışarıda bırakıldığı sürece mümkün değildir. Eğitim paydaşları ve eğitim sistemleri arasındaki karşılıklı etki düşünüldüğünde, paydaşların ihtiyaçlarının karşılanması ve iyi oluşlarının desteklenmesi, eğitim sisteminde olumlu çıktılar oluşturabilir. Türkiye’nin eğitim sistemini geleceğe taşımak için yapılması gerekenlerin başında, geçmişten beri var olan sorunların çözümüne odaklanılarak, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının, isteklerinin daha iyi anlaşılması ve iyi olma hâllerinin desteklenmesi geliyor.

Bu amaçla, bu raporun iki ana bölümü arasındaki köprü niteliğindeki bu bölümde PISA 2022’nin öğrenci ve öğretmenlere dair bulgularına yer veriliyor. PISA 2022, öğretmenlerle ilgili bulguları, öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki etkilerini daha iyi analiz edebilmek için topluyor. PISA 2022 kapsamında öğrencilerle ilgili bulgularsa son yıllarda artan bir şekilde daha fazla “iyi olma hâli”ne odaklanıyor. Buna karşın her iki konuda da becerilere ve eğitim sistemi ölçeğinde müdahalelere göre daha az ve sınırlı bulgu bulunduğunu belirtmek gerekiyor.

Bölümün ilk kısmında çocuğun iyi olma hâli göstergeleri çerçeve olarak alınıyor ve PISA 2022’nin bunlarla ilişkili bulguları analiz ediliyor. İkinci kısımda ise PISA 2022’de öğretmenlerle ilgili verilerden hareketle çoklu krizler çağında öğretmenlerin daha başarılı ve dayanıklı sistemlerdeki rolü tartışılıyor.

⁵⁸ Açıköğretime kayıtlı öğrenciler dahil değildir.

⁵⁹ MEB, 2023b.

⁶⁰ A.g.e.

PISA 2022 Türkiye’de çocukların iyi olma hâline dair neler gösteriyor?

PISA, çocuğun iyi olma hâline odaklanan bir araştırma olmamasına karşın son 20 yılda her döngüde artan bir şekilde çocuk refahı ve çocuğun iyi olma hâline ilişkin göstergelere yer veriyor. 2000 yılında ilk kez düzenlenmeye başladığından beri PISA’da öğrenci anketleri yer alıyor. İlk yıl bu ankette, öğrencinin sosyoekonomik durumuna ve odak alan dersleriyle ilgili deneyimlerine odaklanılıyor ve çıktılarda ağırlıklı olarak akademik başarıdan söz ediliyordu.⁶¹ 2003’te okul iklimi, 2006’da ise katılım ve özyeterlik, öğrenci anketine eklenen konu başlıkları oldu.⁶² 2012, stres ve kaygı gibi öğrencinin duygusal ve psikolojik durumuna ilişkin sorulara yer verilen ilk yıldır.⁶³ PISA 2015’te ise ilk defa bulguları öğrenci refahı üzerinden değerlendiren ayrı bir rapor yayımlandı.⁶⁴ Bu raporda üç ana bölümle öğrencilerin yaşam memnuniyeti, okuldaki sosyal hayatları ile ebeveynleriyle ilişkileri ve ev koşullarına odaklanıldı. PISA 2022’de COVID-19’un çocuk refahına etkileri vurgulandı ve başta tanıtımı olmak üzere raporun yaygınlaştırma çalışmalarında okul yemeğinin öneminden söz edildi.⁶⁵ Ayrıca, PISA 2022 tanıtımında PISA Mutlu Yaşam Panosu’nun (*PISA Happy Life Dashboard*) çevrimiçi olarak yayımlanacağı duyuruldu. Panoda, PISA 2018 ve 2022 döngülerinden elde edilen veriler kullanılarak öğrenci refahına dair dokuz farklı konuya⁶⁶ ilişkin göstergelere yer verilmesi planlanıyor.⁶⁷

Akademik başarılarla odaklanmasıyla bilinen uluslararası bir araştırmada, çocuğun iyi olma hâline ayrılan alanın artması olumlu olsa da bu konuda bazı eleştiriler de bulunuyor. Bunların başında, mutluluk kavramını refahla ilişkili olarak uluslararası çapta ölçülme çabalarının ülkelerin kendilerine özgü farklılıklarının eksiklik olarak görülmesine neden olacağı endişesi geliyor.⁶⁸ Benzer şekilde PISA, temelde sosyal kalkınma yoluyla

⁶¹ OECD, 2000.

⁶² OECD 2003; OECD 2006.

⁶³ OECD 2012.

⁶⁴ OECD, 2017.

⁶⁵ Schleicher, 2023.

⁶⁶ Bu dokuz konu şunlardır: Akademik performans, psikolojik refah, özerklik ve katılım, dayanıklılık, okula katılım, sosyal ilişkiler, çalışma-yaşam dengesi, maddi ve kültürel refah, çeşitliliğe açıklık.

⁶⁷ Schleicher, 27 Şubat 2024.

⁶⁸ Rappleye, 25 Ocak 2024.

sürdürülebilir büyümeye odaklanan bir çalışma olduğu için bu çalışmanın çocuğun iyi olma hâlini de kalkınma çıktılarına indirgeme riski bulunuyor. Bu bağlamda, iyi olma hâline yönelik göstergeler açısından PISA'daki ortalama puanlarla kurulan ilişkilerin istatistiksel olarak zaman zaman doğru yorumlanmadığının ve PISA bulgularına dayanan politikaların her koşulda başarılı olmayabileceğinin altını çizmek gerekiyor.⁶⁹ Bu durum, başta çocuğun iyi oluşuna dair veriler olmak üzere tüm PISA bulgularının özel alan bilgileri (istatistik, çocuk hakları, sosyal politika vb.) çerçevesinden çok yönlü ve dikkatlice değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyuyor. Evrensel değerlerle ilişkili olarak yerel dinamiklerin de müdahale programlarının bir parçası olması gerektiğini bir kez daha vurguluyor.

Her şeye karşın, öğrenci anketleriyle doğrudan öğrencilerin verdiği cevapları toplayan ve bunu uluslararası düzeyde karşılaştırmalı olarak sunan PISA, bu büyüklükteki sayılı araştırmadan biridir. Alanyazında da PISA bulguları üzerinden çocuk refahı ve çocuğun iyi olma hâli üzerine değerlendirmeler yapan çalışmalar bulunuyor.⁷⁰ Bunlardan hareketle, raporun bu bölümünde PISA 2022 verileri üzerinden Türkiye'de çocuğun iyi olma hâline ilişkin değerlendirmeler yapılıyor. Bu değerlendirmelerin merkezinde “çocuğun öznel iyi oluşu” kavramı yer alıyor. Bu kavram, çocukların ne kadar mutlu ya da memnun olduklarının kendi yaşamlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmeye bağlı olarak ölçülmesine dayanır.⁷¹ Çocukların öznel iyi oluşu karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur ve farklı alanlarla ilgili göstergelerin birlikte izlenmesiyle tespit edilir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi deneyimlerine ve algılarına dayanan ve farklı alanlara ait veriler içeren PISA öğrenci anketleri, eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğrencilerin genel mutluluk ve memnuniyet düzeyleri üzerindeki etkilerini anlamak için kullanılabilir.

PISA 2022 verilerini çocuğun öznel iyi oluşu çerçevesine oturtabilmek için bu çalışmada 2014 yılında UNICEF tarafından hazırlanan *Türkiye'de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hâli Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi*⁷² araştırmasından yararlanıldı. Bu araştırmanın tercih edilmesinin ilk nedeni, araştırmanın Türkiye'ye özgü, ulusal çocuğun iyi olma hâli göstergeleri geliştirme çalışması için hazırlanmış olmasıdır.

⁶⁹ Komatsu ve Rappleye, 2017.

⁷⁰ Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Pholphirul ve Teimrad, 2018; Clarke, 2020; Högberg ve Lindgren, 2022; Liang vd., 2022.

⁷¹ Uyan Semerci vd., 2017.

⁷² Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

PISA'ya getirilen temel eleştirilerden biri yerel dinamikleri dikkate almaması olduğu için Türkiye için bu araştırmayı çerçeve edinmek, bu eleştiriye karşı PISA ile yapılacak iyi olma hâli analizlerini güçlendirebilir. İkinci nedense, söz konusu araştırmada göstergelerin çocuk katılımı ile belirlenmesidir.

Bu bölüm kapsamındaki çalışmada *Türkiye'de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hâli Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi*⁷³ araştırmasındaki beş alana (sağlık, maddi durum, eğitim, risk ve ilişkiler) ayrılan göstergeler, PISA 2022 öğrenci anketi sorularıyla eşleştirildi. Her ne kadar PISA 2022'nin kapsamı gereği bazı göstergelerle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili sorular bulunmasa da her alanla ilgili yeterli sayıda veriye ulaşıldı. Ayrıca PISA 2022 öğrenci anketinde bazı soruların birden fazla alandaki çocuğun iyi olma hâli göstergesine ilişkin veri içerdiği tespit edildi. Bu bölümün sonraki kısımlarında alanlarla ilgili başlıklar altında dışarıda bırakılan göstergeler ve PISA 2022'de kullanılan veriler hakkında detaylı bilgi veriliyor.

Çocuğun iyi olma hâline ilişkin PISA 2022'deki bulgular değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken bir konu, bu bulguların 15 yaşındaki örgün eğitime kayıtlı öğrenciler hakkında bilgi vermesidir. Bu hâliyle bulgular 15 yaşındaki diğer çocukların durumlarını yansıtmıyor. Halbuki Türkiye'de 15 yaş, eğitimden erken ayrılma sorunun görüldüğü yaşlardan biridir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, bir önceki yıl eğitimde olan, 15 yaş grubundaki yaklaşık 36 bin çocuk okula dönmedi.⁷⁴ 2022-23 verilerine göre bu çocuklar dahil, 15 yaş grubundaki çocukların %5,1'i eğitim dışındadır. Yaş kırılımı içeren veri olmadığı için 15 yaş özelinde konuşmak mümkün olmasa da ortaöğretim çağındaki göçmen⁷⁵ çocukların okullulaşma oranları %47,4'tür; yani bu çocukların yarısından fazlası eğitime devam edemiyor.⁷⁶ Eğitim dışındaki çocuklara ek olarak, PISA'ya özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler de dahil edilmiyor. Bu çerçevede, çocuğun iyi oluşuna dair PISA 2022'deki bulgular, örgün eğitimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmayan öğrencilerle sınırlıdır. Ayrıca bu raporun

⁷³ Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

⁷⁴ Raporun araştırma ekibinden Özgenur Korlu'nun resmi MEB istatistikleri ve TÜİK çağ nüfusu verilerinden yararlanarak yaptığı analizle hesaplandı. Bu gruptaki çocukların ne kadarının vefat ya da ülke dışına göç ettiği istatistiklerden tespit edilemiyor.

⁷⁵ Kamu kurumları tarafından ayrıştırılmış veri yayımlanmadığı için bu grup, Türkiye'de en büyük mülteci grubu olan Suriyelilere ek olarak Afganistanlılar, İranlılar, Iraklılar, Ukraynalılar ve Rusyalılar gibi çeşitli grupları içeriyor. Bu yüzden "göçmen" ifadesi tercih edildi.

⁷⁶ Gencer vd., 2023.

hazırlandığı tarihlerde OECD, bulguların cinsiyet kırılımındaki durumunu paylaşmamıştı; bu yüzden cinsiyet kırılımındaki bulgulara yer verilemiyor. Ancak, bulguların gösterdiği her sorunun bir toplumsal cinsiyet eşitliği boyutu da olduğu unutulmamalıdır.

Bu bölümdeki analizin ana hedefi, çocukların iyi oluşuyla ilgili genel bulguları ortaya koymak olduğu için bulguların istatistiksel anlamlılık seviyeleri ve ortalama puanlarla ilişkisi göz ardı edildi. Bu tercih, PISA'ya getirilen eleştiriler ışığında, iyi oluş gibi karmaşık ve subjektif bir konunun daha geniş bir perspektifte incelenmesi ihtiyacından kaynaklanıyor. Benzer şekilde, iyi oluşun bireysel, sosyal ve kültürel bağlamlarının da dikkate alınmasının hedeflenmesi, bu tercihte etkili oldu ve sadece Türkiye'ye ilişkin bulgulara yer verildi. Daha önce de vurgulandığı gibi çocukların iyi olma hâlleri, sadece akademik performansla ya da sosyal kalkınmayla ilişkilendirilemeyecek kadar önemli ve çok boyutlu bir kavramdır. Bu değerlendirmedeki yaklaşım, çocuk hakları perspektifinden iyi oluşu incelediğinden ana odak, bulgulardaki oranların çok ya da az olması değil, sorun yaşadığını söyleyen çocukların olmasıdır. Çocuk ve eğitim politikalarının amacı, bulgularla ortaya konan sorunları yaşayan tek bir çocuk kalmayınca kadar, bu sorunları çözmek olmalıdır.

Çocuğun iyi oluşuna ilişkin değerlendirmelere geçmeden önce PISA 2022'de yaşam memnuniyetine ilişkin bulgulara bakmak, genel bir değerlendirme yapmayı sağlayabilir. PISA 2022 öğrenci anketinde, "Genel anlamda, bir bütün olarak düşündüğünüzde bugünlerde hayatınızdan ne derece memnunsunuz?" sorusu soruluyor ve cevap olarak öğrencilerden 0 (Hiç memnun değilim) ile 10 (Tamamen memnunum) arasında bir puan vermeleri bekleniyor. Bu soruya OECD ülkelerindeki öğrenciler 10 üzerinden ortalama 6,8 puan veriyorlar. Bu puanla hayatlarından genel anlamda memnun olduklarına ilişkin bir çıkarım yapılabilir. OECD ülkeleri arasında en yüksek puan 7,4 ile Finlandiya'da görülürken, en düşük puan 4,9 ile Türkiye'dedir.⁷⁷ Türkiye'den sonra en düşük puan 6,1 ile Birleşik Krallık'tadır. Memnun olarak kabul edilebilecek en düşük puan olan 6'nin altında olduğu için Türkiye'deki öğrencilerin hayatlarından memnun olmadığı söylenebilir. PISA 2022 öğrencinin iyi oluşuyla ilişkilendirilebilecek diğer göstergelerle birlikte değerlendirildiğinde, yaşam memnuniyeti ile ilişkisi en güçlü olan konu ebeveynlerle ilişkilerdir.⁷⁸ Öğrenciler ebeveynleriyle ilişkilerindeki göstergelerde memnun veya tamamen memnun olduklarını

⁷⁷ OECD, t.y.b.

⁷⁸ OECD, 2023b.

bildirdiklerinde yaşam memnuniyeti puanlarında pozitif yönde 2,1 puan değişiklik görülüyor. Bu alanı, 1,9 puanla okul hayatı ve 1,8 puanla öğrencinin sağlık durumu takip ediyor.

Sağlıkla ilgili göstergeler

Sağlık, çocuğun farklı alanlardaki yapabilirliklerine olan etkisiyle de birlikte çocuğun iyi olma hâli için önemli göstergelerden biridir. PISA 2022’de sağlık durumunun yaşam memnuniyetiyle ilişkili olduğu görülüyor ve sağlığın çocukların üç aydan uzun süre devamsızlık yapmasının birincil nedeni olduğu paylaşılıyor.⁷⁹ *Türkiye’deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri*⁸⁰ içinde de sağlık bir alan olarak yer alıyor. Bu alanda öne çıkan göstergeler, kendini enerjik/güçlü hissedebilmek ve istediği sporu yapabilmek, zihinsel sağlığı temsilen iyi bir psikolojiye sahip olmak ve bir davranış özelliği olarak temiz olmaktır.⁸¹ Araştırmaya katılan çocuklardan %68,5’i sağlık alanında kendini enerjik/güçlü hissedebilmeyi çocuk mutluluğunun bir belirleyicisi olarak görüyor.⁸²

PISA 2022 öğrenci anketinde öğrencilerin okuldan önce ve sonra ne sıklıkla spor yaptıkları soruluyor. Bu veri dolaylı olarak, Türkiye’deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri içindeki “kendisini enerjik ve güçlü hissetmek” ve “istediği sporu yapabilmek” ile ilişkilendirilebilir. PISA 2022’ye katılan öğrencilere ne sıklıkla egzersiz/spor yaptıkları soruluyor. Buna göre öğrencilerin %63’ü okuldan önce, %72’si ise okuldan sonra haftada en az bir gün egzersiz/spor yaptıklarını söylüyorlar. Bu, sağlık açısından iyi olma hâlini olumlu etkileyen bir bulgudur. Ancak, öğrencilerin %36’sı okuldan önce, %27’si ise okuldan sonra hiç spor yapmıyor. Özellikle okul sonrasının öğrenciler için daha uygun bir vakit olduğu düşünülürse bu zaman diliminde çocukların neden spordan uzak kaldığı sosyoekonomik koşullar da dikkate alınarak incelenmelidir. Bu ihtiyaç analizinden hareketle, çocuklar spor için teşvik edilmeli ve spor yapmaları için imkânlar yaratılmalıdır. Okullarda, okul sonrası ders dışı aktivite olarak ya da yerel yönetim desteğiyle bu alanda müdahale programları geliştirilebilir.

⁷⁹ OECD, 2023b.

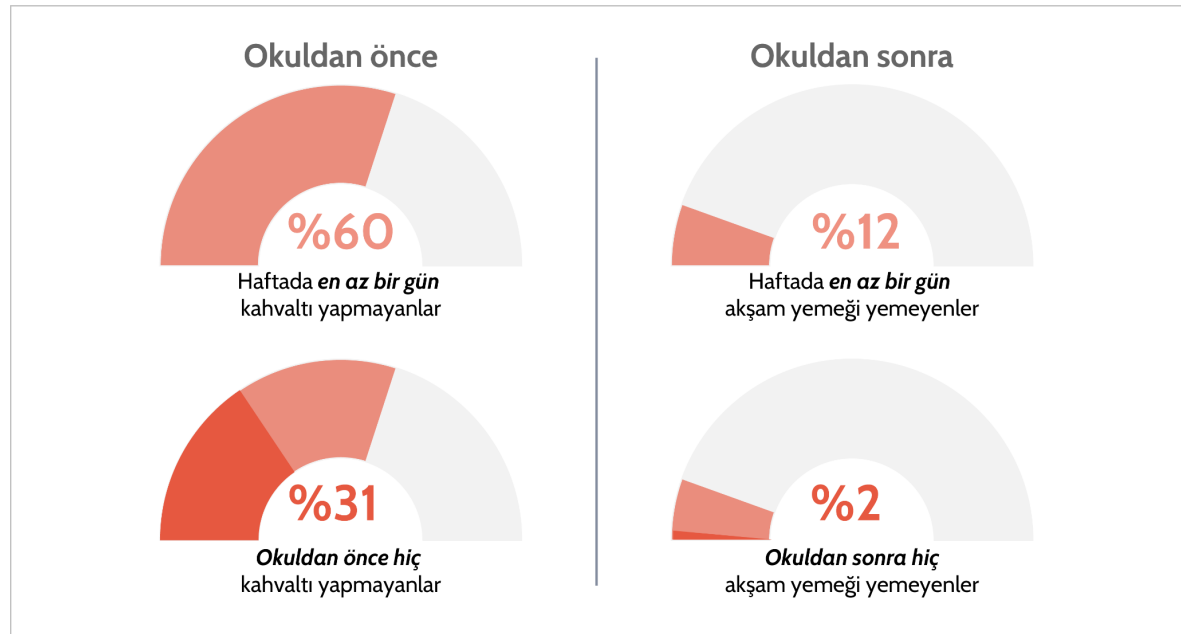
⁸⁰ Buradan itibaren raporda *Türkiye’de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hali Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi* araştırması göstergelerinden bahsedilirken bu ifade kullanılıyor.

⁸¹ Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

⁸² A.g.e.

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri içinde çocuklar tarafından daha az tercih edilse de (%29,0), “üç öğün düzenli yemek yiyebilmek” de yer alıyor. PISA 2022'de bununla bağlantılı olarak öğrencilere bir hafta içinde ne sıklıkla kahvaltı ve akşam yemeği yiyebildikleri soruluyor (Grafik 8). Öğrencilerin %31'i okuldan önce kahvaltı yapmadıklarını paylaşıyor. Türkiye'de ücretsiz ve sağlıklı öğle yemeği uygulaması olmadığı için bu öğrencilerin okuldaki tüm zamanlarını yemek yemeden geçirme riskleri bulunuyor. Ayrıca öğrencilerin %2'si okuldan sonra hiç, %10'u da haftada bir gün akşam yemeği yemediğini söylüyor. Bu durum evde yemek yemeyen çocukların okul yemeğine ihtiyaçları olduğuna işaret ediyor. Ancak daha önce belirtildiği gibi, okullarda beslenme sadece parayla satın alınarak ya da evden getirilerek mümkündür. Bununla bağlantılı olarak PISA 2022'de öğrencilere, “Geçen 30 günde yiyecek alacak paranız olmadığı için kaç kere yemek yiyemediniz?” sorusu da soruluyor. Türkiye'de öğrencilerin %19,2'si en az bir gün, %1,9'su ise her gün ya da neredeyse her gün paraları olmadığı için yemek yiyemediklerini paylaşıyor. Çocukların beslenme alışkanlıklarına ilişkin bu değerlendirmeler, okul yemeğinin acil bir ihtiyaç olduğunu bir kez daha ortaya koyuyor.⁸³

GRAFİK 8: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN BESLENME ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN İFADELERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

⁸³ Bu konuda detaylı bir değerlendirme için bkz. Korlu, 27 Eylül 2022.

Sağlıkla ilgili Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri arasında katılımcı çocukların %55,9'u "psikolojisinin iyi olması" göstergesini mutlulukla ilişkili görüyor.⁸⁴ PISA 2022'de doğrudan bununla ilgili bir bulgu bulunmuyor. Ancak, çocuğun ebeveynleri ve arkadaşlarıyla ilişkileri bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu bulgular, "ilişkilerle ilgili göstergeler" başlığı altında tartışılıyor.

Maddi durumla ilgili göstergeler

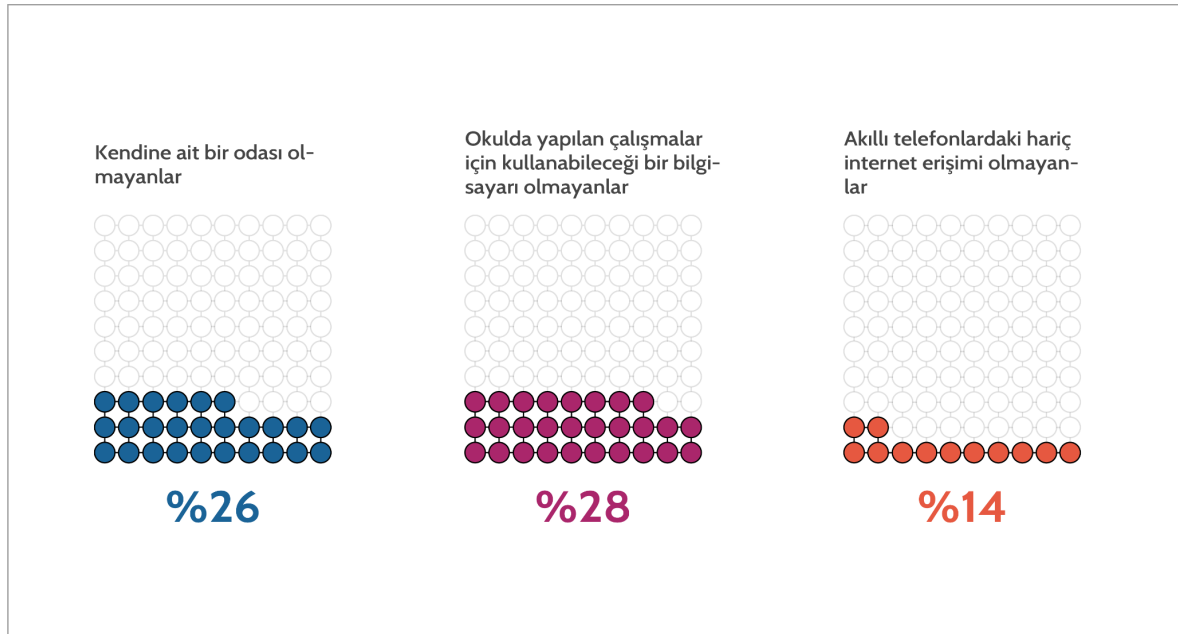
PISA'da sosyoekonomik durumun belirlenmesinde yer verilen maddi durum göstergeleri, Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri arasında da yer alıyor. Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergelerini belirlemeye yönelik çalışmaya katılan çocuklar, "tatile ya da gezmeye gidememesi" (%62,3) ile "ayakkabıları/kıyafetlerinin eski olması" (%58,0) maddelerini mutsuz çocuğun belirleyicileri olarak seçiyorlar. PISA 2022'de bunlarla doğrudan ilgili bir bulgu yer almıyor. Ancak, ailesinin maddi durumuna ilişkin çocuğun algısı bu göstergelerle ilişkili olarak değerlendirilebilir. Sonuçta çocukta bu algıyı oluşturan şeyler ailenin satın alabildiği şeylerle ilgilidir. Bu bağlamda PISA 2022'de öğrencilerden toplumsal yapıyı temsil eden bir ölçekte ailelerinin konumunu seçmeleri isteniyor. Bu toplumsal ölçekte 1. sıra, ekonomik durumları en kötü olan insanları; en az parayı kazanan, eğitim almayanları, işleri olmayanları veya en az saygı duyulan işlerde çalışanları gösteriyor. 10. sırada ise ekonomik durumları en iyi olan insanlar; en fazla para kazanan, en iyi eğitimi alan ve en saygın işlerde çalışanlar yer alıyor. PISA 2022'ye Türkiye'den katılan öğrencilerin %3'ü 1. seviyede olduklarını paylaşıyor. %43'ü ise 5. seviye ve altında olduklarını söylüyor. Ailesinin toplumsal yapıda ortalamanın üstünde yani 6. seviye ve üstünde yer aldığını söyleyen öğrencilerin oranı ise %56'dır. Diğer yandan, öğrencilerin durumlarını olduğundan daha iyi ya da daha kötü olarak gösterme eğiliminde olacakları unutulmamalıdır. Bu bağlamda Eurostat tarafından paylaşılan "yoksulluk veya sosyal dışlanma riski" endeksi bir kıyaslama sağlayabilir: Buna göre, en güncel verilerin bulunduğu 2022'de Türkiye'deki çocukların (0-17 yaş) %43,6'sı yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altındaydı.⁸⁵ Bu açıdan bakıldığında, hem Eurostat'ın verileri hem de PISA'ya katılan öğrencilerin beyanları çocuk yoksulluğundan etkilenen geniş bir kitle olduğunu gösteriyor. İki veri de Türkiye'de çocuk yoksulluğuna ilişkin müdahalelerin önceliklendirilmesi gerektiğini ortaya koyuyor.

⁸⁴ Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

⁸⁵ Eurostat, t.y.

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri kapsamında çocukların yaşam koşulları da değerlendiriliyor. Çalışmaya katılan çocuklar evinde ders çalıştığı bir odası ve masası olması (%63,3) ile evinde bir bilgisayar ve interneti olmasının (%56,2) önemli mutluluk belirleyicileri olduğunu düşünüyor.⁸⁶ PISA 2022'de de yaşam koşullarıyla ilgili olarak öğrencilere, kendilerine ait bir odaları, okulda yapılan çalışmalar için kullanabilecekleri bilgisayarları ve akıllı telefonları hariç internet erişimleri olup olmadığı soruluyor. Öğrencilerin %26'sı kendilerine ait bir odaları, %28'i bilgisayarları, %14'ü ise akıllı telefonları hariç internet erişimleri olmadığını söylüyor (Grafik 9). Bunlar yoksullukla ilgili göstergeler olmalarına ek olarak, COVID-19 salgını gibi acil durum ve krizlerde çocukların eğitime devamlarını sağlamak için de kritiktir. Okullarda öğrencilere okul sonrası ödevlerini yapmaları ve ders çalışmaları için imkânlar sağlanması, yerel yönetimlerin bunlar için alanlar sunması, kamu ve özel sektör işbirliğiyle çocukların bilgisayara ve internete erişiminin yaygınlaştırılması, hane koşullarından kaynaklanan eksikliklerin önüne geçilmesini sağlayabilir.

GRAFİK 9: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN HANEDEKİ İMKÂNLARA İLİŞKİN PAYLAŞIMLARI



Kaynak: OECD (t.y.c.).

⁸⁶ Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri kapsamında araştırmaya katılan çocukların %31,7'si "kardeşlerine bakmak zorunda olmasının" çocuk mutsuzluğunun belirleyicilerinden olduğunu düşünüyor. Benzer şekilde %19,9'u da "evin kalabalık olmamasının" mutlulukla ilişkili olduğunu paylaşıyor. Riskle ilgili göstergeler başlığı altında tartışılan ev içinde çalışma durumunun da kardeşlerle ilgili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda PISA 2022'de öğrencilere kaç kardeşleri olduğu soruluyor. Türkiye'deki öğrencilerin %93'ünün en az bir kardeşi varken %38'i üç ya da daha fazla kardeşi olan çocuklardır (Grafik 10). Hanedeki çocuk sayısı, daha büyük çocukların hane içi emek yükünü artırabileceği gibi hanedeki kaynakların kullanımını doğrudan etkiliyor. Bu noktada sıklıkla tercih edilen bir müdahale programı, desteklerde sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve çocuk sayısının fazla olduğu haneleri hedeflemektir. Ancak, okul temelli sosyal politikalarla da doğrudan çocuğa ulaşmak mümkündür. Okullar tarafından etüt merkezlerinin oluşturulması, bu merkezler aracılığıyla derslere ve dijital araçlara erişim, akran desteği ve sağlıklı ücretsiz okul yemeğine erişim bu politikalar arasında sayılabilir. Bu destekler arasından etüt merkezleri gibi bazıları yerel yönetimler tarafından da sağlanabilir.

GRAFİK 10: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN KARDEŞ SAYISINA GÖRE DAĞILIMI



Kaynak: OECD (t.y.c.).

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergelerinde yer verilen bir konu da ev içinde ve dışında çalışma durumudur. Bu konu riskle ilgili göstergelerde de yer aldığı için ilgili başlık altında değerlendiriliyor.

Eğitimle ilgili göstergeler

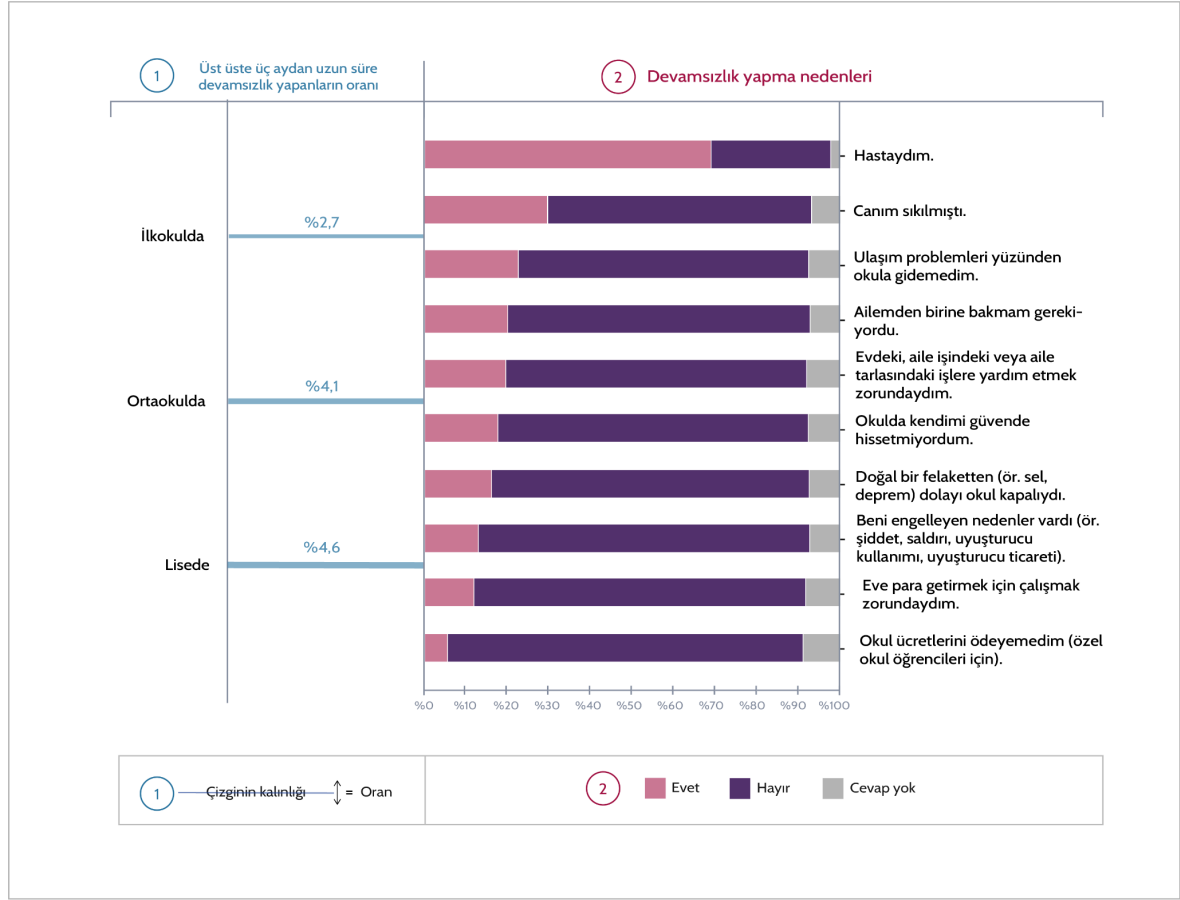
Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri içinde katılımcı çocuklar, eğitim alanında mutluluğun temel göstergesinin “notların yüksek olması” (%73,7) olduğunu paylaşıyor. Öğrencilerin yarısından fazlası (%52,5) okula devam etmenin mutluluğun belirleyicisi olduğunu düşünüyor. Öğrencilerin akademik yeterlikleri bu raporun 1. bölümünde detaylı bir şekilde tartışıldı. Ancak, akademik başarının öğrencinin mutluluk durumuyla ilişkisi PISA 2022'de incelenmiyor. Bu yüzden çocukların gözünden mutluluk ve notlar arasındaki ilişkinin değişip değişmediğini tespit etmek mümkün değildir. Diğer taraftan PISA 2022, Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri çalışmasında ikinci olarak en fazla tercih edilen okula devam konusuna özel bir alan açıyor. Öğrencilerin hem uzun süreli (3 ay ve üzeri) hem de son iki hafta içerisinde yaptıkları devamsızlığa ilişkin veriler toplanıyor.

Grafik 11'de Türkiye'den PISA 2022'ye katılan öğrencilerin okul hayatları boyunca yaptıkları uzun süreli devamsızlığa ilişkin veriler yer alıyor. Buna göre, öğrencilerin %2,7'si ilkokulda, %4,1'i ortaokulda, %4,6'sı ise ortaöğretimde üst üste üç aydan uzun süre devamsızlık yaptı. OECD genelinde de en fazla ortaöğretim seviyesinde uzun süre devamsızlık yapıldığı görülüyor.⁸⁷ Hem Türkiye'de hem de OECD ortalamasında uzun süreli devamsızlıkların temel nedeninin sağlık sorunları olduğu belirtiliyor.⁸⁸ Bu durum eğitim ve sağlık politikalarının ne kadar bağlantılı olduğunu bir kez daha gösteriyor. Bu bağlamda okul temelli teşhis ve tarama uygulamaları kritik önemdedir.

⁸⁷ OECD, 2023b.

⁸⁸ A.g.e.

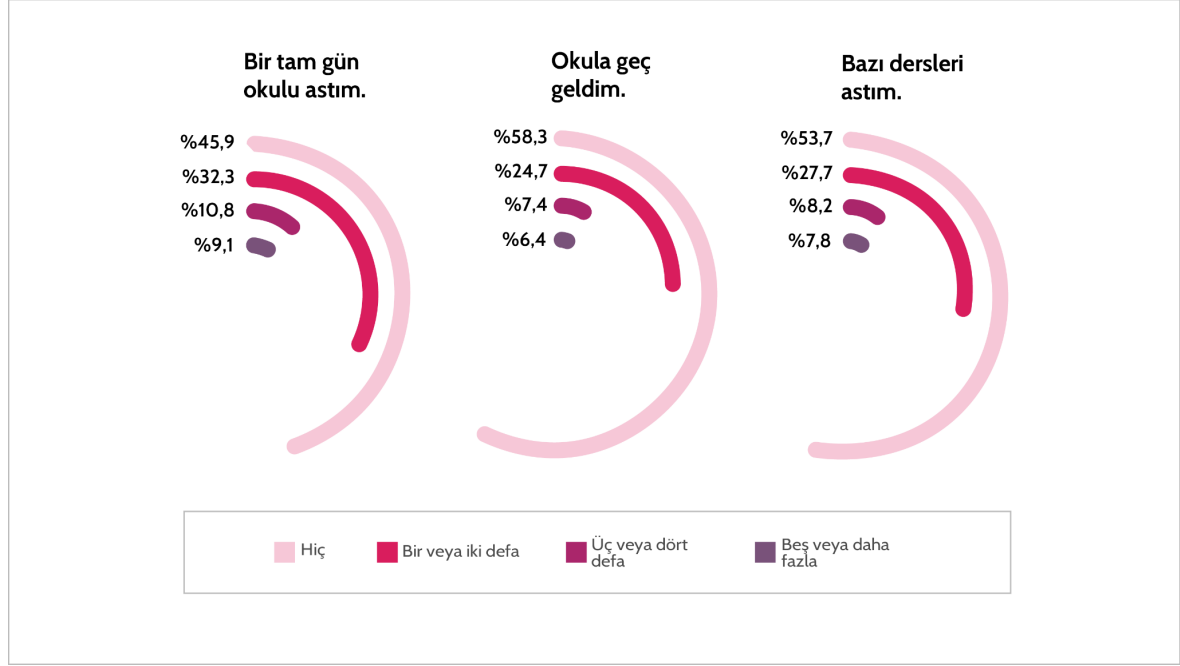
GRAFİK 11: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN UZUN SÜRELİ DEVAMSIZLIKLA İLGİLİ İFADELERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

Devamsızlığın etkili bir şekilde izlenmesi, eğitimden erken ayrılmaya yönelik uyarı sistemlerinin kurulması için de kritiktir. PISA 2022'de öğrencilerin paylaşımları ara ara devamsızlık yapan, okula geç gelen ya da bazı derslere girmeyen öğrenciler olduğunu gösteriyor (Grafik 12). Burada önemli olan bu davranışları sık sık tekrarlayan öğrencilerin profilinin belirlenmesidir. Türkiye'deki öğrenciler arasında anketin yapıldığı dönemde son iki hafta içinde beş defadan fazla okulu astıklarını söyleyenlerin oranı %9,1, okula geç kaldığını söyleyenlerinki %6,4 ve bazı dersleri astığını söyleyenlerinki %7,8'dir. Devamsızlık davranışının öğrenciden bağımsız, okul veya hane içi etkenlerin bir sonucu olabileceğini dikkate alarak, bu davranışı cezalandırmak yerine devamsızlığı anlamaya yönelik müdahaleler geliştirilmesi önemlidir.

GRAFİK 12: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN SON İKİ HAFTADA YAPTIKLARI DEVAMSIZLIKLARLA İLGİLİ İFADELERİ



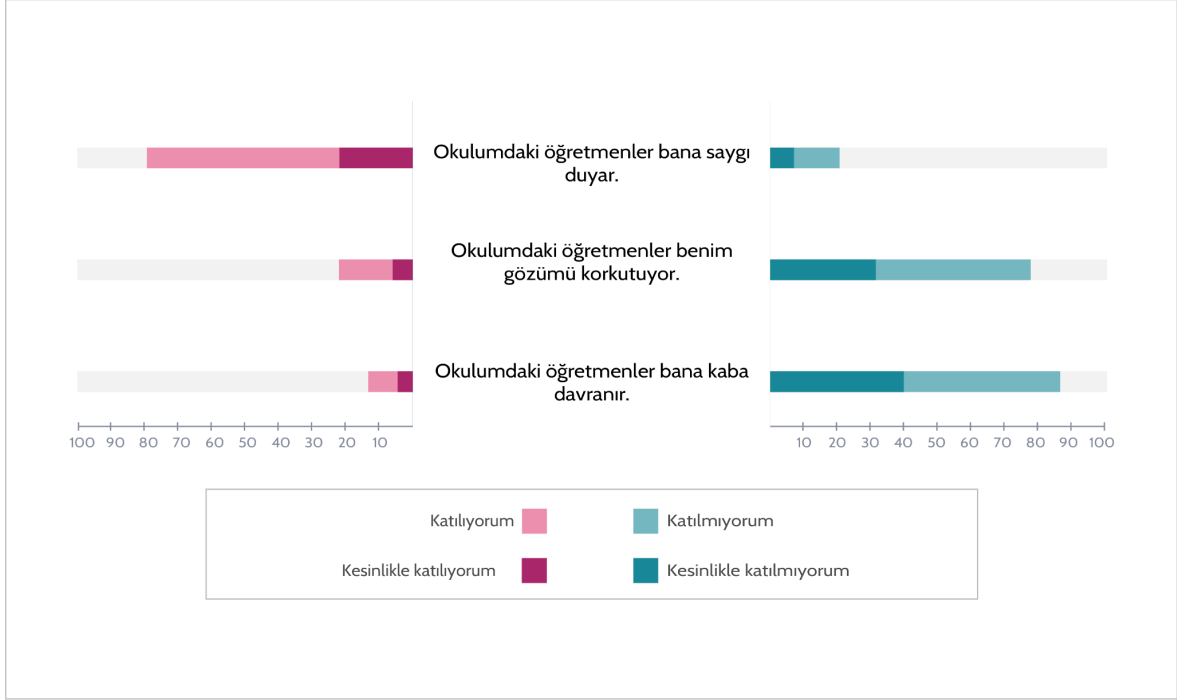
Kaynak: OECD (t.y.c.).

Not: Cevap vermeyen öğrencilerin oranı çok düşük olduğu için grafikte yer verilmedi. Bu nedenle bu grafikteki oranların toplamı %100 olmayabilir.

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri çalışması kapsamında çocuklar, öğretmenleriyle ilişkilerinin de eğitim alanında mutluluklarını etkileyen faktörlerden olduğunu paylaşıyorlar. Katılımcı çocukların %47,3'ü öğretmenin ayrımcılık yapmamasını, %41,1'i ise öğretmenin ilgili ve sabırlı olmasını mutluluğun bir nedeni olarak görüyor.⁸⁹ Bunlarla bağlantılı olarak PISA 2022'de üç ifade yer alıyor (Grafik 13). Türkiye'deki öğrencilerin bu ifadeleri onaylama durumlarına bakıldığında öğrencilerin genel olarak öğretmenleriyle olumlu ilişkileri olduğu söylenebilir. Burada olumsuz yargıları öğrenci ve öğretmenler üzerinden değerlendirirken dikkatli olmak gerekiyor. Öğrenciyi bu görüşe ve öğretmeni bu davranışa iten nedenler eğitim sistemindeki sorunlardan kaynaklanıyor olabilir. Bu noktada çözüm, çalışma koşulları ve çalışan hakları açısından öğretmenin iyi olma hâlini önceliklendirmekten geçiyor. Ayrıca, öğretmenleri ve öğrencileri etkileyen politikaların paydaş katılımıyla tasarlanması da onların iyi olma hâlini destekleyecektir.

⁸⁹ Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

GRAFİK 13: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİYLE İLİŞKİLERİ ÜZERİNE İFADELERİ



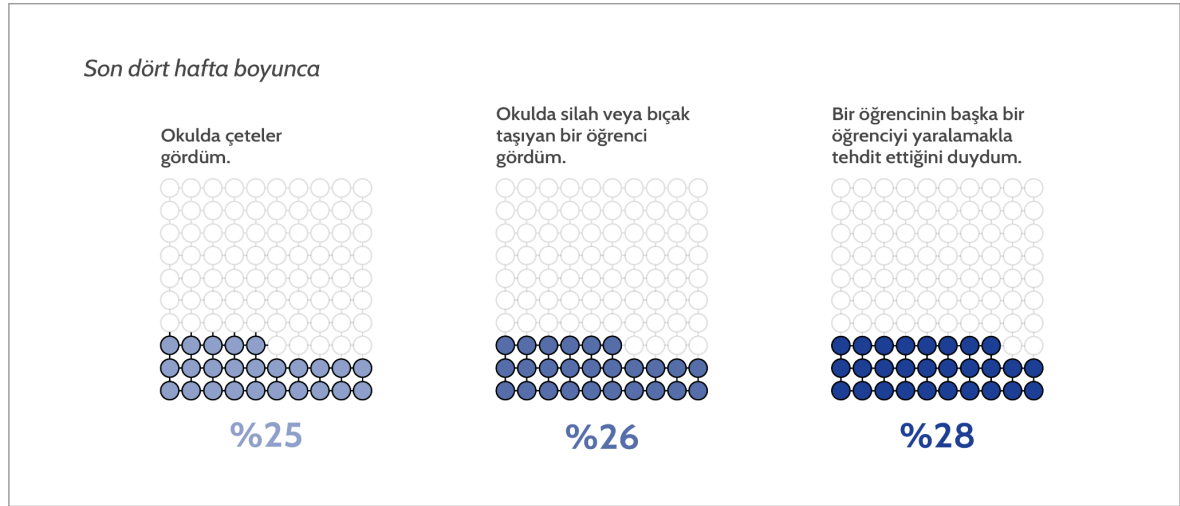
Kaynak: OECD (t.y.c.).

Riskle ilgili göstergeler

Genel olarak risk çocuğun gelişimi ve mutluluğu üzerinde olumsuz etkisi olan durumlar olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda daha önceki bölümlerde tartışılan gıdaya erişim problemlerinin yanı sıra ailevi ve çevresel faktörler risk düzeyini artırabilir. Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri kapsamında katılımcı çocuklar, riskle ilgili ifadeler arasında en önemli tehlikenin çevrede uyuşturucu kullanılması (%60) olduğunu paylaşıyorlar. PISA 2022'de ise öğrencilerin okul iklimiyle ilgili gördüğü riskler tespit edilebiliyor. Buna göre PISA 2022'ye Türkiye'den katılan öğrencilerin %25'i son dört hafta boyunca okulda çeteler, %26'sı ise okulda silah veya bıçak taşıyan öğrenci gördüklerini paylaşıyorlar (Grafik 14). Bu oranlar neredeyse her dört öğrenciden birinin böyle olaylara maruz kaldığına işaret ediyor. Daha yüksek bir oranda (%28) öğrenci ise bir öğrencinin başka bir öğrenciyi yaralamakla tehdit ettiğini duyduğunu paylaşıyor. Öğrencilerin paylaştıkları bu riskli davranışlar, özellikle şahit olan öğrenci sıklığı düşünüldüğünde önemli bir güvenlik sorununa işaret ediyor. Bu çerçevede okullardan başlayarak risk içeren davranışların kök nedenlerinin tespit edilmesi elzemdir. Elbette eğitim sistemleri gibi okullar da içerisinde

bulundukları toplumsal eğilimlerden ayrı düşünülemez. Bu nedenle şiddet içeren davranışların engellenmesi, bu davranışların özendirilmesinin önüne geçilmesi bütüncül bir politika olarak düşünülmelidir.

GRAFİK 14: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN OKUL İKLİMİYLE İLGİLİ RİSKLER ÜZERİNE İFADELERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

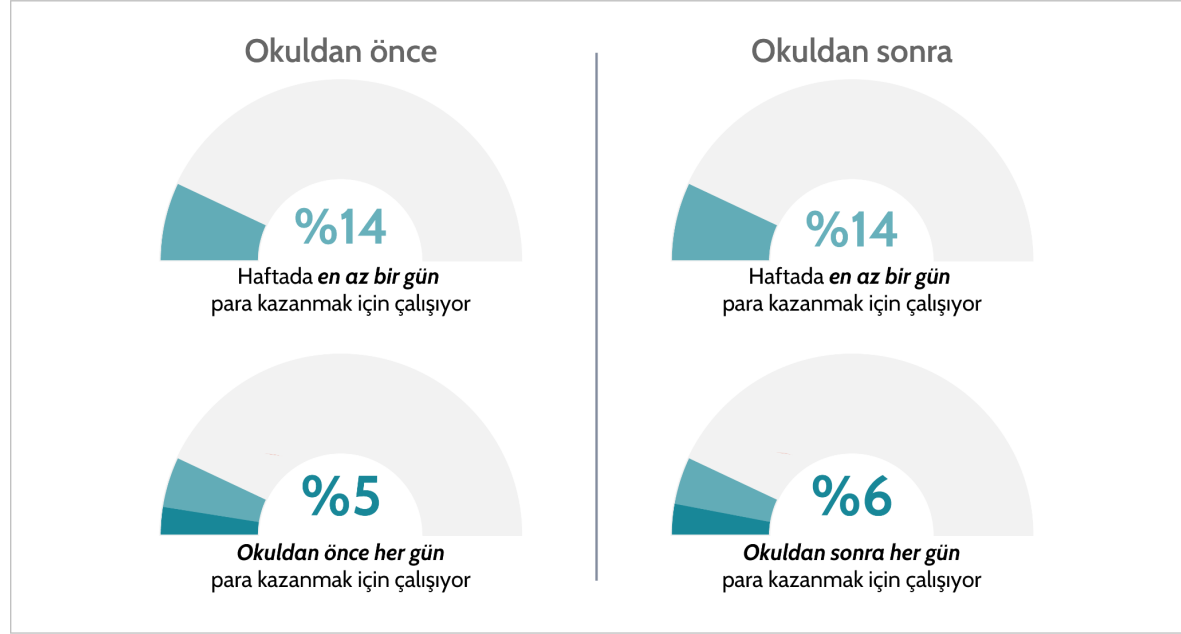
Çocuğu etkileyen risklerin başında çocuğun gelişimini, sağlığını, iyi olma hâlini, oyun hakkı dahil olmak üzere haklarını ve eğitime erişimini etkileyecek şekilde çalışması geliyor. “Çocuk işçiliği” olarak tanımlanan⁹⁰ bu durum, çocuğun para kazanmak için dışarıda çalışması kadar ev işlerinde çalışmasını da içerebilir. Türkiye’deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri kapsamında da para kazanmak için çalışmak zorunda olmak ve ev işlerinin onun görevi olması, katılımcı çocukların sırasıyla %41’i ve %23’ü tarafından mutsuzluk belirleyicisi olarak tercih edildi. PISA 2022’de de bu faaliyetlere ilişkin sorular yer alıyor. Grafik 15’te gösterildiği gibi Türkiye’den öğrencilerin %14’ü okuldan önce ve sonra haftada en az bir gün çalışıyor. %5’i okuldan önce, %6’sı ise okuldan sonra her gün para kazanmak için çalıştıklarını paylaşıyorlar. PISA 2022’nin de odaklandığı yaş grubu olan 15 yaş Türkiye’de istihdama geçişte kritik bir yaş grubudur. Mevcut yasal çerçeveye göre Türkiye’de çalışmaya başlama yaşı 15’tir. İlgili mevzuat,⁹¹ iş yaşamının çocukların eğitim yaşamını aksatmaması gerektiğini belirtse de bunun tüm çalışan çocuklar için sağlanamadığı net okullulaşma verileri üzerinden görülebiliyor. Bu çerçevede çocukların haklarının korunması ve eğitime

⁹⁰ ILO, t.y.

⁹¹ Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 6 Nisan 2004.

devamlarının sağlanması kamu ve özel sektörün ortak sorumluluğundadır. Özellikle son dönemde basında yer alan çalışan çocuklarla ilgili ölüm ve yaralanma vakaları, bu konuya ilişkin müdahalelerin ne kadar acil olduğunu bir kez daha ortaya koyuyor.

GRAFİK 15: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN PARA KAZANMAK İÇİN ÇALIŞMAYA İLİŞKİN İFADELERİ

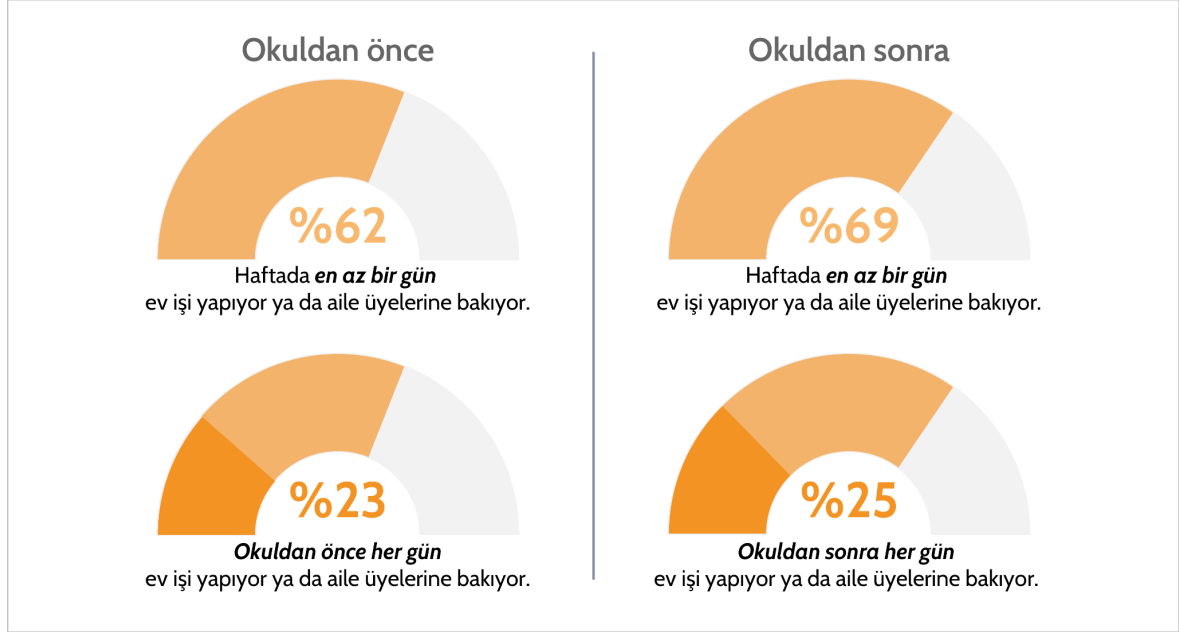


Kaynak: OECD (t.y.c.).

PISA 2022 kapsamında öğrencilerin okulöncesi ve sonrası ev işi ve bakım faaliyetlerine katılımı da soruluyor. Neredeyse her dört öğrenciden biri, her gün ev işi yaptığını ya da aile üyelerine baktığını paylaşıyor (Grafik 16). PISA 2022'de bu veri cinsiyet ayrımında paylaşılmadığı için oranın kız ve oğlan çocukları arasında nasıl değiştiğini tespit etmek mümkün değildir. Öte yandan alandaki çalışmalar, para kazanmak için çalışmanın oğlan çocuklar arasında, hane içi emeğin ise kız çocuklar arasında daha yaygın olduğunu ortaya koyuyor.⁹² Burada önemli konulardan biri, bu faaliyetlerin çocuğun oyun hakkı dahil olmak üzere haklarına erişimini ve iyi olma hâlini nasıl etkilediğini tespit etmektir. Hanede buna yönelik izleme çalışmaları yapmak mümkün olmasa da eğitime devam ve okul yaşamı çocuğun hanede yaşadığı sorunlara ilişkin bilgi verebilir. Bu bağlamda öğrenci başına düşen rehber öğretmen sayısının artırılması çok önemlidir.

⁹² TÜİK, 22 Mart 2023.

GRAFİK 16: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN HANE İÇİ EMEK FAALİYETLERİNE KATILIMA İLİŞKİN İFADELERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

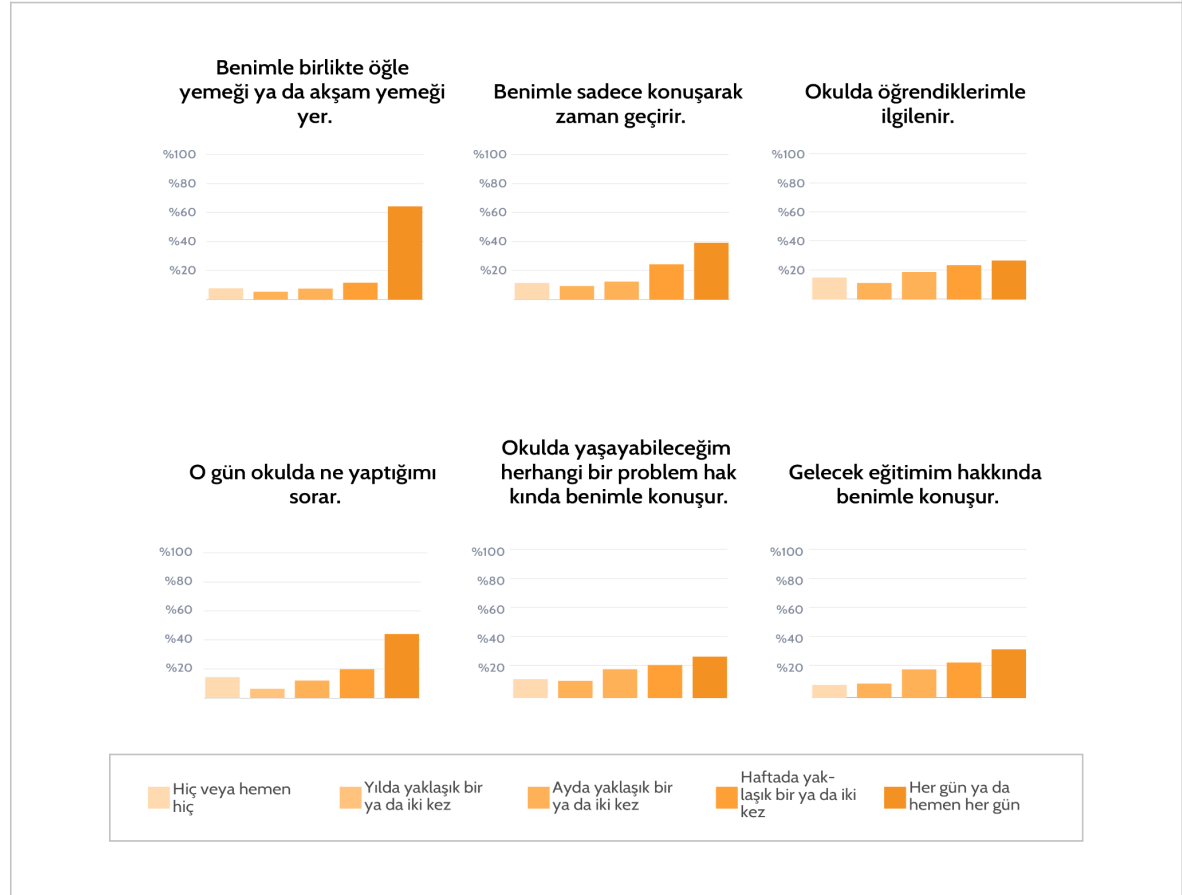
İlişkilerle ilgili göstergeler

Sosyal ve duygusal becerilerin önemli bir parçası olan sosyal ilişkiler, Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri içinde de değerlendiriliyor. Bu bağlamda katılımcı çocuklar aileleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkilerini mutlu/mutsuz olmanın belirleyicileri olarak görüyor. PISA 2022'de de öğrencilerin çevreleriyle ilişkilerine dair bulgular yer alıyor.

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergeleri içinde, ilişkiler alanında mutluluğun belirleyicileri arasında en çok tercih edilen (katılımcı çocukların %57,5'i) seçeneklerden biri anne-babayla beraber vakit geçirmektir. Benzer bir şekilde PISA 2022'de de ebeveynlerin öğrencilerin hayatlarında ne kadar yer aldığını izlemek mümkündür. Buna göre ebeveynlerin çocuklarıyla en sık gerçekleştirdiği etkinlik birlikte öğle ya da akşam yemeği yemektir. PISA 2022'ye Türkiye'den katılan öğrencilerin %66,5'i ebeveynlerinin onlarla neredeyse her gün öğle ya da akşam yemeği yediğini söylüyor. Ebeveynlerin çocuklarıyla en sık yaptığı (hemen her gün) diğer etkinlikler; %45,5 ile okulda o gün ne yaptığını sormak ve %40,5 ile sadece çocukla konuşarak zaman geçirmektir (Grafik 17). Bunların aksine en yüksek oranda öğrencinin ebeveynlerinin yapmadığını söylediği faaliyet ise; okulda öğrendikleriyle

ilgilenmektedir (Grafik 17). Öğrencilerin %15,8'i ebeveynlerinin okulda öğrendikleriyle hiç veya hemen hemen hiç ilgilenmediğini söylüyor. Çocuğun iyi olma hâlindeki etkisi kadar, PISA 2022 ebeveynlerin öğrencinin okul yaşamıyla ilgilenmesinin akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu vurguluyor.⁹³ Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuk politikalarının önemli aktörleri olduğu unutulmamalı, bu politikalar ebeveynlere yönelik müdahalelerle birlikte düşünülmelidir.

GRAFİK 17: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN EBEVEYNLERİYLE İLİŞKİLERİ ÜZERİNE İFADELERİ



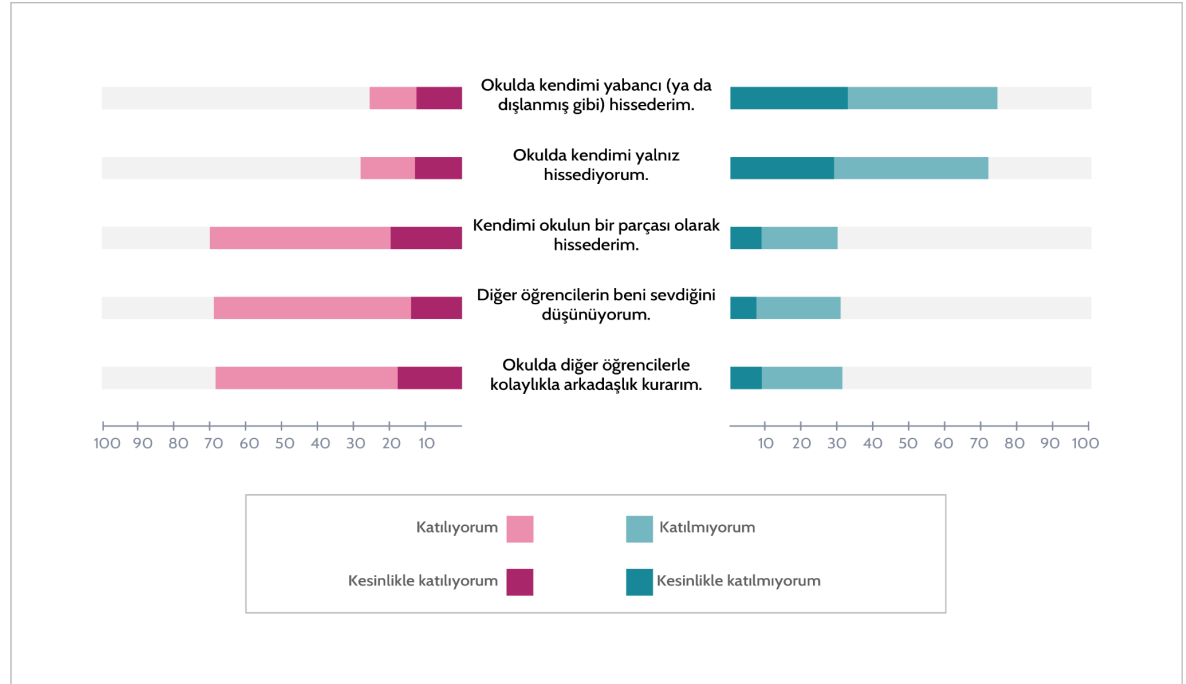
Kaynak: OECD (t.y.c.).

Türkiye'deki çocukların iyi olma hâli göstergelerinde, katılımcı çocukların büyük çoğunluğu (%79,0) arkadaşları tarafından sevilmenin çocuk mutluluğunun belirleyicilerinden olduğunu düşünüyor. Bununla ilişkili olarak PISA 2022'nin arkadaşlık ilişkileriyle ilgili soruları, çocukların bu alandaki iyi olma hâlleri için bir gösterge olarak kullanılabilir. Grafik 18'deki

⁹³ OECD, 2023b.

bulgulara bakıldığında öğrencilerin arkadaşlık ilişkileriyle ilgili olumlu görüşlerinin %70 bandında olduğu görülüyor. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun arkadaşlarıyla ilişkilerinin sorunsuz olması olumludur. Öte yandan, sayıları daha az olsa da müdahale politikaları tasarlanırken arkadaşlarıyla sorun yaşayan çocuklar önceliklendirilmelidir. Bu bulgunun kök nedenlerinin araştırılması çocuğun başka alanlarda yaşadığı sorunların erken tespit edilmesini sağlayabilir. Örneğin, sosyoekonomik durumu, sağlık sorunları veya ailevi sorunlar gibi okul dışı nedenler çocuğun okulda kendisini yalnız hissetmesinin nedeni olabilir. Okul dışı alanlarda çocuğun izlenmesinin daha zor olduğu düşünüldüğünde okul yaşamına ilişkin bu gibi veriler daha önemli hâle geliyor.

GRAFİK 18: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEN ÖĞRENCİLERİN ARKADAŞLARIYLA İLİŞKİLERİ ÜZERİNE İFADELERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

PISA 2022 öğretmenlere ilişkin neler gösteriyor?

UNESCO ve International Task Force on Teachers, 2024'te ilk defa *Küresel Öğretmen Raporu*'nu yayımladı. Raporda öğretmenlik mesleğine ilişkin ayrı bir küresel raporun tüm ülkelerde oluşması beklenen öğretmen açığına istinaden hazırlandığı belirtiliyor; Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin 2030'da gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin kilit aktörlerden biri olduğunun altı çiziliyor.⁹⁴ Benzer biçimde Temmuz 2024'te TBMM'ye gelen Öğretmenlik Mesleği Kanunu (ÖMK) taslağı da toplumsal hayatın her açısıyla iç içe olduğundan “eğitimin en önemli aktörü hiç kuşkusuz öğretmenlerdir.”⁹⁵ ifadesiyle öğretmenlerin önemine dikkat çekiyor. Sonuç olarak, öğretmenler ve öğretmenlik mesleği akademide, siyasette, basında ve sivil alanda; küresel ve ulusal düzeyde yoğun bir biçimde tartışılıyor.

Türkiye’de öğretmenlere ilişkin kamuoyuyla paylaşılan resmi veriler oldukça sınırlıdır. Bu bakımdan Türkiye’de Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) ve PISA gibi uluslararası değerlendirmeler öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin durumunun analiz edilebilmesi için önemlidir. PISA 2022’nin öğrencilerin performansı ve iyi olma hâllerine COVID-19 öncesinde ve sonrasında bakması, öğretmenlerin bu zorlu dönemde öğrencilere sağladığı desteğin görülebilmesi ve bu desteğin PISA 2022’nin belirlediği dayanıklılık çerçevesindeki öneminin idrak edilebilmesi için önemli bir fırsattır. Bu bölümde Türkiye’de nicel ve nitel öğretmen eksikliği resmi veriler ve PISA 2022 bulguları çerçevesinde değerlendiriliyor; salgın döneminde öğretmenlerin öğrenci ve velilere sundukları pedagojik ve akademik destekler farklı kategoriler ve kısıtlımlarda ele alınıyor.

⁹⁴ UNESCO, 2024.

⁹⁵ Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi, 26 Haziran 2024.

Öğretmen sayısı ve niteliği

Eğitimci eksikliği

PISA 2022’de belirlenen dayanıklılık çerçevesindeki faktörlerden biri, çocukların yeterli sayıda ve nitelikte eğitim personeline sahip okullara gitmesidir. Sonuçlara göre PISA’da yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde nitelikli ve yeterli sayıda eğitim personeli görev alıyor. PISA 2022’de öğretmen eksikliği ve niteliği, okul müdürlerinin okullarında eğitimin, “personel eksikliği/yetersizliği veya düşük nitelikli⁹⁶ olması nedeniyle engellenip engellenmediği”⁹⁷ sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda değerlendiriliyor. PISA 2022 sonuçları Türkiye’de okullarda personel eksikliği ve/ya yetersizliğinin azalma eğiliminde olduğunu gösteriyor (Tablo 1). PISA 2022’de Türkiye’ye ilişkin bulgular, OECD ülkeleri ortalamalarına göre daha düşüktür. PISA 2022’de OECD ülkelerinin ortalamasına göre okul müdürlerinin %46,7’si okullarında eğitim personeli eksikliği olduğunu, %25,4’ü ise okullarında nitelik bakımından yetersiz eğitim personeli olduğunu paylaşıyor. Ancak sonuçlar okul özelliklerine göre incelendiğinde dezavantajlı okullarda⁹⁸ ve devlet okullarında daha fazla personel eksikliği olduğu görünüyor. Türkiye bu kategoride, devlet okulu ile özel okullar arasındaki eksiklik farkının en büyük olduğu dördüncü ülkedir.⁹⁹

TABLO 1: PISA 2015, 2018 VE 2022’DE TÜRKİYE’DEKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN PERSONEL EKSİKLİĞİ VE NİTELİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ, %

	PISA 2015	PISA 2018	PISA 2022
Eğitim personeli eksikliği var	29,3	14,7	16,4
Nitelik bakımından yetersiz eğitim personeli sorunu	26,4	20,4	17

Kaynak: OECD (2023b).

⁹⁶ Öğretmen niteliğinin göstergesi “yerel ya da ulusal standartlarca belirlenen öğretmen olma gerekliliklerini” karşılamak/karşılamamak şeklindedir. Türkiye’de ise bu gösterge “Ulusal makamlar tarafından atanmış öğretmen” olarak değerlendirilmiştir.

⁹⁷ MEB, 2023a.

⁹⁸ Avantajlı/dezavantajlı okullar, bir okuldaki tipik bir öğrencinin sosyoekonomik durumunun, ülkedeki tipik bir öğrencinin sosyoekonomik durumunun önemli ölçüde üstünde/altında olması kaidesiyle belirlenir.

⁹⁹ OECD, 2023b.

Bu noktada sonuçların okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda belirlendiğinin altı çizilmelidir. Dolayısıyla paylaşılan oranlar resmi istatistiklerin ve üst politika dokümanlarının yerine geçemez. PISA 2022 sonuçları resmi veri boşlukları olan yerlerde sahadan bildirimlerle analiz yapılabilmesi için önemli araçlardır.

Resmi istatistiklere göre 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 974 bin 488’i resmi, 179 bin 895’i özel kurumlarda olmak üzere toplam 1 milyon 154 bin 383 öğretmen görev yaptı.¹⁰⁰ Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin 969 bin 306’sı kadrolu, 5 bin 182’si ise sözleşmeli olarak çalışıyordu. Öğretmen sayısı bilinse de öğretmen açığı ve norm fazlasına ilişkin güncel veri ihtiyacı bulunuyor. Bu göstergelere ilişkin en güncel veri 2019 Sayıştay Raporu’nda paylaşılmıştır, rapora göre Aralık 2019 itibarıyla ülke genelinde boş öğretmen kadrosu sayısı 93 bin 235, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı ise 138 bin 393’tür.¹⁰¹ Türk-Eğitim-Sen’e göre ise 2024’te 69 il valiliğinden gelen verilere göre norm kadro açığı 91 bin 484¹⁰² ücretli öğretmen sayısı ise 71 ilde toplam 66 bin 780’dir.¹⁰³ Türkiye’de ücretli öğretmenliğin öğretmen açığını gidermek için kullanılması süregelen bir sorundur, ücretli öğretmenler öğretmen ihtiyacını kısa dönemli olarak giderse de uzun dönemli öğretmen arz-talep dengesi sorunu giderek derinleşiyor: 2023 yılında KPSS puanıyla atama bekleyen öğretmen sayısı 572 bin 12,¹⁰⁴ atanan öğretmen sayısı ise 50 bin 348’dir.¹⁰⁵

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı

Eğitim personeli eksikliğinin analizinde kullanılan bir diğer gösterge öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Bu oran Türkiye’de 14,1, OECD ortalamasında ise 13,2’dir. PISA 2022 sonuçları öğrenci-öğretmen oranının düşük olduğu ülkelerin matematik performansının ve öğrenci aidiyetinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğuna işaret ediyor. Türkiye’de dezavantajlı okullar ve devlet okulları, avantajlı okullar ve özel okullardan daha yüksek öğrenci-öğretmen oranına sahiptir (Tablo 2). Dezavantajlı ve avantajlı okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı farkının avantajlı okullar lehine en yüksek olduğu ülke

¹⁰⁰ 2022-23 eğitim-öğretim yılında ücretli öğretmen sayısı ise 78 ilde 76 bin 485’dir.

¹⁰¹ Sayıştay Başkanlığı, 2020.

¹⁰² T24, 29 Aralık 2023.

¹⁰³ Türk Eğitim-Sen, 26 Aralık 2023.

¹⁰⁴ Kamudan Haber, 12 Temmuz 2024.

¹⁰⁵ MEB PGM, 2024.

Türkiye'dir. OECD ortalamasında avantajlı okullarda öğretmen başına daha fazla öğrenci düşüyor; sosyoekonomik çeyreklere göre bu oran incelendiğinde her çeyreğin birbirine çok yakın olduğu görülüyor. Türkiye'de ise en alt ve en üst çeyrekler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde büyüktür.

TABLO 2: OKULUN SOSYOEKONOMİK PROFİLİNE VE OKUL TÜRÜNE GÖRE PISA 2022'DE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

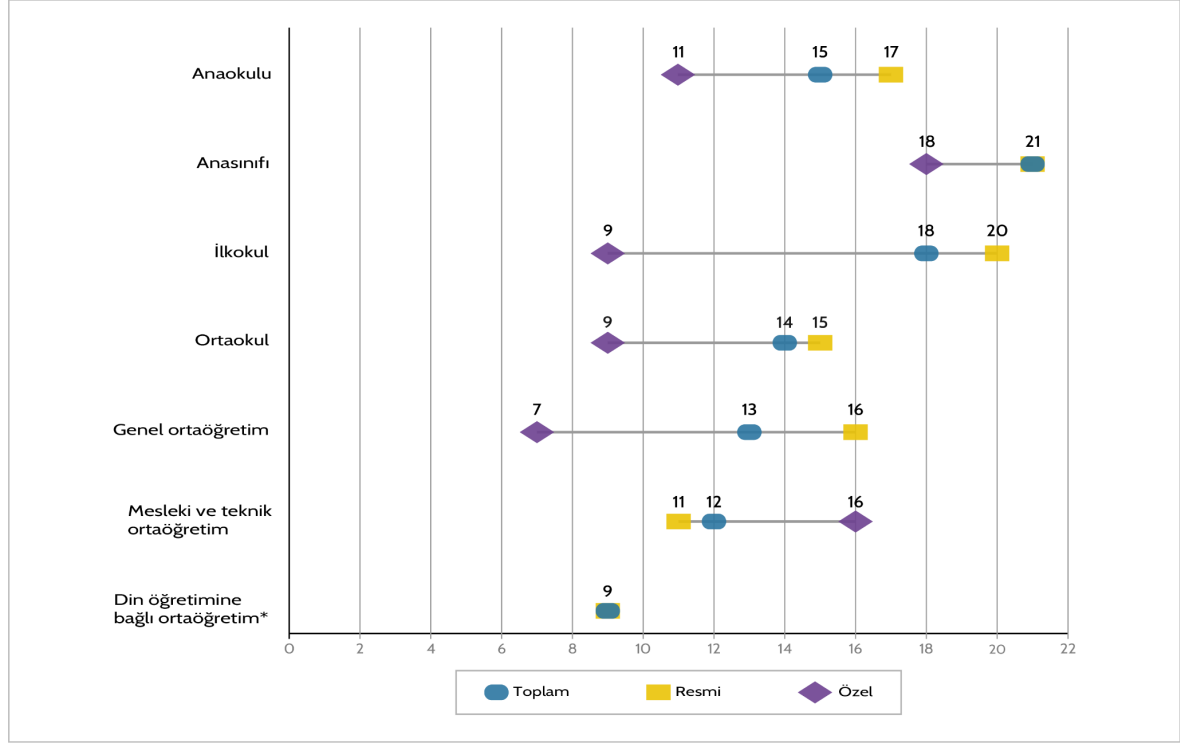
	Okulun sosyoekonomik profiline göre					Okul türüne göre		
	En alt çeyrek	İkinci çeyrek	Üçüncü çeyrek	En üst çeyrek	En alt - en üst	Devlet	Özel	Özel-Devlet
	<i>Oran</i>	<i>Oran</i>	<i>Oran</i>	<i>Oran</i>	<i>Fark</i>	<i>Oran</i>	<i>Oran</i>	<i>Fark</i>
TR	12,1	13,5	12,4	6,7	-5,4	10,2	8,6	-1,5
OECD	11,0	11,9	13,0	12,1	1,1	12,1	9,9	-1,3

Kaynak: OECD (2023b).

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı resmi verilerle kademe ve okul türüne göre incelendiğinde de oranın resmi kurumlarda (mesleki ve teknik eğitim dışında) özel kurumlardakinden daha yüksek olduğu görülüyor (Grafik 19). Resmi kurumlar içinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 2022-2023'te en yüksek olduğu kurum türleri anasınıfı, ilkokul ve anaokulu; resmi ve özel kurumlar arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı farkı en yüksek olan kademe 11 ile ilkokuldur.¹⁰⁶

¹⁰⁶ MEB, 2023b.

GRAFİK 19: KADEMEYE VE OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, 2022-2023



Kaynak: MEB (2023b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

* Din öğretimine bağlı ortaöğretim kurumlarında özel okul bulunmuyor.

Öğretmenlerin sayısı ve dağılımı, eğitim sistemlerinin kaynak kapasitesini yansıttığından eğitimin niteliğinin analizinde önemli politika parametreleridir.¹⁰⁷ Öte yandan alanyazında bu orana ilişkin “ideal” bir değer bulunmuyor zira sınıftaki öğrenci sayısı kadar devamsızlık verisi, sınıf büyüklüğü, öğretmenin öğrenciyle geçirdiği sürenin uzunluğu ve öğretmenin deneyimi de eğitimin niteliğine ve öğretmenin çalışma şartlarına ilişkin çıkarımda bulunmak için hesaba katılması gereken faktörlerdendir. Öğrenci-öğretmen oranı, eğitime ayrılan kaynakların incelenmesi, bölgeler ve okul türleri arası öğretmen ihtiyacının ve oran farklılıklarının görülmesi için kıymetlidir.

Dezavantajlı okullarda ve devlet okullarında eğitimci eksikliğinin ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının avantajlı ve özel okullara göre yüksek olması ve bu iki göstergenin öğrencinin akademik başarısı da dahil olmak üzere iyi olma hâlini belirleyen faktörleri içermesi, eğitimde eşitlik ilkesine ters düşüyor. Hem çocukların refahı hem de öğretmenlerin

¹⁰⁷ UNESCO, 2024.

iş yükü dengesi için kritik olan bu iki alana eğitim yatırımlarının artırılması, yani öğretmen ataması yapılırken bir yandan da okulların kapasite eksikliklerinin giderilmesi, isabetli politika adımları olacaktır.

Eğitimci niteliği

Tüm öğrencilere nicelik olarak eşit kaynak sunulması eğitimin hakkaniyetli olduğunu göstermez. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı koşullara sahip çocukların yalnızca öğretmene değil, nitelikli öğretmenlere erişebilmesi hakkaniyetli bir eğitim sistemi için elzemdir. PISA 2022’de eğitim personelinin niteliğinin göstergesi “yerel ya da ulusal standartlarca belirlenen öğretmen olma gerekliliklerini” karşılamak ve “sertifikasyonun olması” şeklindedir. Bu gösterge MEB’in hazırladığı *PISA 2022 Türkiye Raporu*’nda “ulusal makamlar tarafından atanmış öğretmen”¹⁰⁸ olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla Türkiye’ye ilişkin verilerde niteliğin karşılığının sözleşmeli ve kadrolu öğretmen statüsü olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenin niteliğinin yalnızca öğretmenlik yapma ehliyetine sahip olma/olmama üzerinden ölçülmesinin eksik bir resim çizeceği aşıkardır; öğretmenin deneyimi, hizmet içi eğitimi, özerkliği ve motivasyonu da niteliğe ilişkin faktörlerden bazılarıdır. Öte yandan bahsi geçen gösterge, öğretmenlerin eğitim seviyelerine ve yeni atamaların coğrafi ve sosyoekonomik dağılımına dair fikir verebilir. OECD ülkeleri ortalamasında 15 yaşındaki öğrencilerin gittiği okullarda “öğretmenlik ehliyetine” sahip öğretmen oranı 83,2, Türkiye’de ise 85,9’dur.

Türkiye, “ulusal standartlarca belirlenen öğretmen olma gerekliliklerini” tamamıyla yerine getiren öğretmenlerin oranının dezavantajlı okullarda daha yüksek olduğu 10 ülkeden biridir (Tablo 3). Bu durumun nedenlerinden biri Türkiye’de bu göstergenin “ulusal makamlar tarafından atanmış öğretmen” olarak değerlendirilmiş olması olabilir. Zira ulusal makamlar tarafından atanabilmek için belirli şartlar bulunuyor, dolayısıyla atanan öğretmenler hâlihazırda bu şartları karşılayan öğretmenler oluyor. Yeni atamaların ağırlıkla dezavantajlı bölgelere yapılması, Türkiye’deki bu dağılımın sebeplerinden biri olabilir. Uzun yıllardır meslekte olan öğretmenlerin “sertifikasyonlarının” güncel parametrelerle uyuşmaması

¹⁰⁸ MEB, 2023a.

mümkündür. Türkiye’de (daha avantajlı olduğunu varsayabileceğimiz) şehirlerdeki deneyimli öğretmen oranı, köylere göre %34 fazladır.¹⁰⁹

TABLO 3: OKULLARDA PISA 2022 PARAMETRELERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK EHLİYETİNE SAHİP EĞİTİMCİLERİN ORANI (%)

	Okulun sosyoekonomik profiline göre					Okul türüne göre		
	En alt çeyrek	İkinci çeyrek	Üçüncü çeyrek	En üst çeyrek	En alt - en üst	Devlet	Özel	Özel-Devlet
	Oran	Oran	Oran	Oran	Fark	Oran	Oran	Fark
TR	94,5	92,7	85,0	50,7	-43,8	77,1	60,9	-16,2
OECD	86,6	87,5	89,3	87,0	0,4	87,8	74,6	-9,0

Kaynak: OECD (2023b).

Öğretmen sayısının ve niteliğinin kritik önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlik mesleğine doğru ve yetkin adayların seçilmesi, seçilen adayların meslekte kalma motivasyonlarının olması eğitim politikalarının en öncelikli konularından olmalıdır. *Küresel Öğretmen Raporu* da öğretmenlik mesleğinin itibarının, kapsayıcılığının ve değerinin artırılmasının önemini vurguluyor ve öğretmenlerin çalışma koşullarının, mesleki gelişimlerinin ve karar süreçlerindeki özerkliklerinin savunuculuğunun yapılmasını öneriyor.¹¹⁰ Bunlara ek olarak Türkiye’de eğitim fakültelerinin tamamının yetkin ve öğretmen ihtiyacına uyumlu sayıda mezun veren kurumlar hâline getirilmesi ve öğretmenlerin özlük haklarının, yaşam koşullarının, güvenliğinin ve meslektaş dayanışmasının da desteklenmesi gerekir. Öğretmenlerin mesleğe hazırlanmalarına, teknolojinin getirdiği yeni eğitim araçlarını kullanmak da dahil yetkinleştirilmelerine, istihdam ve kariyerlerine, hak ve ödevlerine, öğretimin etkililiği için uygun koşullara, öğretmen maaşlarına, sosyal güvenliğe ve öğretmen açığına ilişkin düzenlemeler getiren, kanıt temelli, şeffaf ve katılımcı bir yaklaşımla hazırlanmış ve öğretmenlere özgü bir meslek kanununun yürürlüğe girmesi, tüm bu adımların atılabilmesinin en önemli koşuludur.¹¹¹

¹⁰⁹ OECD, 2022.

¹¹⁰ UNESCO, 2024.

¹¹¹ ERG, 2024a.

ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU'NDA SON DURUM

Türkiye'de bir Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (ÖMK) çıkarılması uzun zamandır tartışılıyor. 7354 sayılı ÖMK, biri geçici olmak üzere toplam 13 maddeyle 14 Şubat 2022 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girdi. Anayasa Mahkemesi'nin (AYM) bazı kanun maddelerini iptal kararı 13 Temmuz 2023 tarihli Resmî Gazetede yayımlandı. Yeni kanun teklifi üçü geçici olmak üzere toplam 42 maddeden oluşacak şekilde 7354 no'lu ÖMK'dan oldukça farklı bir içerikle yeniden düzenlendi.

Teklif; tüm öğretmenleri kapsamadığı, öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşulları, mesleğin itibarı gibi alanlardaki kritik ihtiyaçları dikkate almadığı ve ceza odaklı düzenlemeler barındırdığı için sendikalar, öğretmenler, akademisyenler, siyasetçiler ve sivil toplum temsilcileri tarafından ağır bir biçimde eleştirildi. Kurulması planlanan Millî Eğitim Akademileri, eğitim fakültelerinin işlevsizleşmesi, öğretmen yoksulluğunun artması ve yükseköğretimle ilk ve ortaöğretim arasındaki uyumsuzluğun derinleşmesi riskleri bakımından özellikle sorunlu bulundu.

Öğretmenlik Mesleği Kanunu Taslağı 26 Haziran 2024'te TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu'na sunuldu ve 5 Temmuz 2024'te Komisyon'da kabul edildi. TBMM Genel Kurulu'nda tartışılmaya başlanan teklifin ilk 22 maddesi kabul edildi ancak görüşmeler aciliyeti bulunan diğer tekliflerin Genel Kurul'dan geçirilmesi gerekçesiyle yarım bırakıldı.

Salgın döneminde öğretmenlik

COVID-19 salgını pek çok eğitim sisteminde öğretmenlerin iş yükünü artırdı. Öğrenci ve velilerle her an bağlantıda olmak mesailerinin bitememesine ve iş yoğunluğunun artmasına neden oldu. Uzaktan eğitimle ilgili dijital beceri ve yetkinliklerin öğretmenlere salgın öncesinde kazandırılmaması, öğretmenlerin dijital beceriler edinirken aynı zamanda bu becerileri derslerde uygulamak zorunda kalmasına yol açtı, bu da öğretmenler için ek bir

stres kaynağı oldu.¹¹² PISA 2022 verileri eğitimin kesintiye uğradığı durumlarda ve salgının yarattığı zorlu çalışma koşullarında öğretmenlerin öğrencilerine sunduğu pedagojik ve akademik desteğin özellikle önemli olduğunu ortaya koyuyor.

Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen iletişimi

Tüm OECD ülkelerinde uzaktan eğitim döneminde ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden yardım alabilen öğrencilerin öğretmenlerine ulaşamayan öğrencilere kıyasla hayatlarından tatmini, okula aidiyetleri ve matematik puanları daha yüksek; kendi başlarına öğrenme kapasitelerine olan güvenleri daha fazladır. OECD ortalamasında öğretmenine ulaşabildiğini belirten 15 yaş öğrencilerin oranı %67,1, Türkiye’de ise %62,3’tür (Tablo 4).

TABLO 4: OKULLARIN KAPALI OLDUĞU DÖNEMDE YARDIMA İHTİYAÇ DUYDUKLARINDA ÖĞRETMENLERİNİN ULAŞILABİLİR OLDUĞUNA KATILAN VEYA KESİNLİKLE KATILAN ÖĞRENCİLER (%)

	Toplam	Oğlan çocuklar	Kız çocuklar	Fark	Sosyoekonomik avantaj	Sosyoekonomik dezavantaj	Fark
Türkiye	62,3	59,3	65,3	-6,0	70,0	52,8	17,2
OECD ortalaması	67,1	64,8	69,3	-4,5	70,3	64,4	5,9

Kaynak: OECD (2023b).

Öğretmenine yardım için ulaşabilme bakımından Türkiye’de kız-oğlan öğrenciler ve sosyoekonomik olarak avantajlı-dezavantajlı durumdaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunuyor. Bu dönemde öğretmeninden yardım alabildiği yanıtını veren kız çocukların ve sosyoekonomik olarak avantajlı koşullara sahip çocukların oranı görece daha yüksektir.

Ayrıca, Türkiye’de öğrencilerin %54’ü uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerini dijital araçlarla ders vermeye hazırlıklı bulduğunu belirtmiştir, bu oran OECD ortalamasında %50,7’dir. En güncel TALIS döngüsü olan TALIS 2018 verilerinde dijital teknolojilerden yararlanarak öğrenmeyi destekleyebileceğini düşünen öğretmenlerin oranı Türkiye’de %76,

¹¹² UNESCO, 2023.

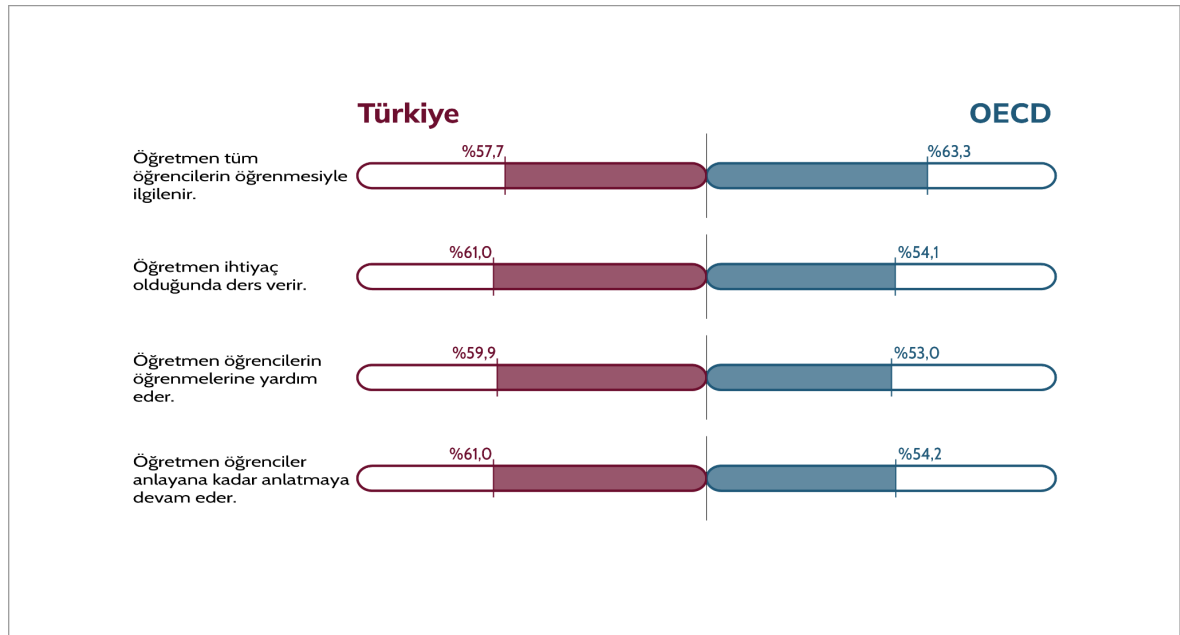
OECD ülkeleri ortalamasında ise %67'ydi.¹¹³ Dolayısıyla Türkiye'de hem öğretmenlerin hem öğrencilerin öğretmenleri dijital araçlarla ders vermeye OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksek oranda hazır gördüğü söylenebilir.

Matematik performansı ve öğretmen desteği ilişkisi

PISA'nın 2022'deki odağı matematik olduğundan matematik performansı ve öğretmen desteği ilişkisi ayrıca değerlendiriliyor. Veriler, eğitim sistemlerinin çoğunda öğretmenlerinden matematikte görece daha fazla yardım alabilen ve matematik derslerinin görece daha olumlu disiplin ikliminde geçtiğini belirten öğrencilerin matematik puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koyuyor.

PISA 2022'de öğretmenlerin öğrencilere matematik dersinde sağladığı destek, Grafik 20'de yer alan dört ifadeye verilen yanıtlarla araştırılıyor. Türkiye'de öğrencilerin %57,7'si matematik dersinde "öğretmen tüm öğrencilerin öğrenmesiyle ilgilenir" yanıtını vermiştir; bu oran %63,3 olan OECD ortalamasının altındadır. Öte yandan diğer üç ifadeye olumlu yanıt veren Türkiye'deki çocukların oranı, OECD ortalamasının üzerindedir.

GRAFİK 20: PISA 2022'DE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERE MATEMATİK DERSİNDE SAĞLADIĞI DESTEK



¹¹³ OECD, 2020a.

Kaynak: OECD (2023b).

Verilen yanıtların oluşturduğu öğretmen desteği endeksindeki bir birim artış OECD ortalamasında matematikte beş puanlık bir artışla ilişkilendirilebiliyor ancak okullar arası sosyoekonomik değişiklikler hesaba katıldığında Türkiye özelinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuyor. Öte yandan, öğretmen desteği endeksindeki bir birim artış matematik dersine ilişkin tedirginlikte OECD ortalamasında -0,15, Türkiye'de -0,10 birim azalışa tekabül ediyor.

Matematik derslerindeki disiplin iklimi ise sınıf koşullarının çocuğun öğrenmesine uygunluğuyla ilgilidir. Disiplin iklimi endeksi “öğrenciler öğretmeni dinlemez”, “öğretmen sessizlik için uzun süre bekler” ve “öğrenciler dijital araçlar kullanır, dikkatleri dağınık” gibi bir takım ifadelerle verilen yanıtların bir araya getirilmesiyle hesaplanır. Disiplin endeksindeki bir birim artış OECD ortalamasında matematik performansında 10 puanlık artışla ilişkilendiriliyor, Türkiye'de ise dokuz puanlık artış görülüyor. Bu sonuçlar, matematik performansı ile ilişkili öğretmen desteğinden bağımsız diğer unsurların politika seviyesinde önceliklendirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi gibi farklı konularda güçlendirilmesi gibi noktalarda yol göstericidir.

Veli-öğretmen iletişimi, çocuğun akademik gelişimi ve davranışları

Veli-öğretmen iletişimi, öğretmen ve velilerin çocuğun iyi olma hâlinin desteklenmesinde ortaklık kurmaları ve karşılıklı sorumluluk geliştirmeleri için elzemdir.¹¹⁴ PISA 2022'de veli-öğretmen iletişimi çocuğun akademik gelişimi ve davranış bağlamlarında, veli ve öğretmen inisiyatifi ayrımıyla ele alınıyor; veriler öğrenci ve okul özelliklerine göre kategorize ediliyor. Yani PISA 2022 sonuçları veli ve öğretmenler arası diyalogu konuya göre (çocuğun akademik gelişimi ve davranışları) ve kimin diyalog talebinde bulunduğuna göre (veli ve öğretmen inisiyatifi) ayrıştırıp, hangi okullardaki hangi özelliklere sahip çocukların bu kategoriler altına düştüğünü oransal olarak ortaya koyuyor. PISA 2022 verileri hangi çocukların daha fazla veli ve/ya öğretmen desteğine ihtiyacı olduğunun görülmesinde,

¹¹⁴ Comer, 1992.

öğretmen ve velilerin iletişiminin ülke ortalamalarıyla karşılaştırılıp velilerin eğitime katılım durumlarının tahlil edilmesinde yol göstericidir.

Akademik gelişime ilişkin öğretmen-veli diyalogu

Araştırmalar güçlü öğretmen-veli iletişiminin öğrencinin ödev yapmasını, derse katılımını ve derse gösterdiği ilgiyi ve dolayısıyla akademik performansını olumlu etkileyebileceğini ortaya koyuyor.¹¹⁵ İletişim ve işbirliği içinde olan öğretmen ve velilerin, öğrencinin akademik performansı ile ilgili olarak birbirlerini suçlamaya daha az eğilimli olduğu gözlemleniyor.¹¹⁶ İletişim ve işbirliğinin sürdürülebilirliği ise her iki tarafın kendilerine ait sorumlulukları birbirine saygı ve anlayış içinde yerine getirmesine dayanıyor.

PISA 2022 verileri Türkiye açısından incelendiğinde, akademik gelişime ilişkin öğretmen-veli diyalogunda, öğretmenin inisiyatif olarak velisiyle görüştüğü çocukların oranının OECD ortalamalarına yakın ancak aynı kategoride veli inisiyatifine ilişkin oranların OECD ortalamasına göre kayda değer oranda yüksek olduğu görülüyor (Tablo 5). Türkiye verileri ayrıca, dezavantajlı durumdaki çocukların hem velilerinin hem öğretmenlerinin akademik gelişime ilişkin olarak avantajlı gruba kıyasla daha düşük oranda inisiyatif aldığına/iletişim talep ettiğine işaret ediyor.

¹¹⁵ Kraft ve Dougherty, 2013.

¹¹⁶ Strom ve Strom, 2002.

TABLO 5: AKADEMİK GELİŞİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ İNİSİYATİFİYLE GERÇEKLEŞEN GÖRÜŞME - ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIM, TR VE OECD (%) ¹¹⁷

	Oğlan çocuklar	Kız çocuklar	Fark	Sosyoekonomik olarak avantajlı öğrenciler	Sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler	Fark
TR öğretmen inisiyatifi	49,6	44,0	5,6	53,2	41,4	11,8
OECD öğretmen inisiyatifi	52,1	51,4	0,7	50,9	52,8	-1,9
TR veli inisiyatifi	43,5	42,4	1,1	58,5	31,6	26,9
OECD veli inisiyatifi	28,8	28,6	0,1	31,5	26,4	5,1

Kaynak: OECD (2023b).

Öğretmen inisiyatifiyle yapılan görüşmelerde avantajlı-dezavantajlı çocuklar arasındaki fark OECD ortalamasında -1,9 yüzde puanken Türkiye’de bu fark 11,8’dir. Yani OECD ülkeleri ortalamasının aksine Türkiye’de daha büyük oranla avantajlı durumdaki çocukların öğretmenleri akademik gelişimle ilgili olarak velilere ulaşmıştır. Veli inisiyatifiyle yapılan görüşmelerde ise avantajlı durumdaki çocukların lehine fark 26,9 yüzde puandır. Bu kategoride OECD ortalamasında fark 5,1’dir.

Veriler ayrıca öğretmenin inisiyatifiyle akademik gelişime dair yapılan veli görüşmelerinin daha büyük oranda oğlan çocuklar hakkında olduğunu gösteriyor. Kız-oğlan çocuklar arasında 5,6 yüzde puanlık bir fark bulunuyor, OECD ortalamasında bu değer 0,7’dir. Veli inisiyatifiyle gerçekleşen görüşmelerde ise cinsiyetler arasında kayda değer farklılık bulunmuyor.

Bu göstergeler okul ölçeğinde incelendiğinde, avantajlı okullarda okuyan çocukların %88,5’inin, dezavantajlı okullardakilerin ise %66’sının velilerinin akademik gelişimle ilgili olarak inisiyatif aldığı söylenebilir. Bu iki grup arasındaki 22,5’lik yüzde puan farkı, OECD ortalamasındaki farkın (9,3) çok üzerindedir. Özel okul-devlet okulu ayırımında ise bu fark %30,6’ya çıkıyor. İlgili OECD ortalama değeri %12,6’dır (Tablo 6).

¹¹⁷ Okul müdürünün, bir önceki eğitim-öğretim yılında öğrencilerin en az %50’sinin akademik gelişimine ilişkin olarak veli ve öğretmen inisiyatifiyle toplantı gerçekleştirdiğini belirttiği okullarda.

TABLO 6: AKADEMİK GELİŞİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ İNİSİYATİFİYLE GERÇEKLEŞEN GÖRÜŞME - OKUL ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIM, TR VE OECD (%)

	Devlet okulları	Özel okullar	Fark	Sosyoekonomik olarak avantajlı okullar	Sosyoekonomik olarak dezavantajlı okullar	Fark
TR öğretmen inisiyatifi	43,9	67,7	23,8	85,4	75,0	10,4
OECD öğretmen inisiyatifi	49,3	55,8	6,3	75,4	81,3	-5,9
TR veli inisiyatifi	39,1	69,7	30,6	88,5	66,0	22,5
OECD veli inisiyatifi	26,7	39,0	12,6	66,8	57,4	9,3

Kaynak: OECD (2023b).

Çocuğun davranışlarına ilişkin öğretmen-veli diyalogu

PISA 2022, veli-öğretmen iletişimini çocuğun okuldaki davranışlarıyla ilgili alınan inisiyatif bağlamında da analiz ediyor. Olumlu davranışlara ilişkin bilgi paylaşımı tutarlı teşvik mekanizmaları kurulması, olumsuz davranışlara ilişkin bilgi paylaşımı ise bu davranış biçimlerinin erken tespiti için önemlidir.¹¹⁸ Öğretmenleri davranışlarıyla ilgili velileriyle iletişime geçen çocukların oranı her kıyılımda Türkiye’de OECD ortalamasına kıyasla daha yüksektir. Bu başlık altında kız-oğlan öğrenciler arasında kayda değer fark bulunmuyor, ancak akademik durumda olduğu gibi davranışlarla ilgili olarak da öğretmeni velisine ulaşmakta inisiyatif alan oğlan çocukların oranı, kız çocuklara göre az da olsa yüksektir (Tablo 7).

¹¹⁸ Strom ve Strom, 2002.

TABLO 7: DAVRANIŞA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ İNİSİYATİFİ İLE GÖRÜŞME - ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIM, TR VE OECD (%)¹¹⁹

	Oğlan çocuklar	Kız çocuklar	Fark	Sosyoekonomik olarak avantajlı öğrenciler	Sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler	Fark
TR öğretmen inisiyatifi	49,9	48,7	1,2	55,5	45,8	9,7
OECD öğretmen inisiyatifi	40,0	39,3	0,7	37,9	41,4	-3,5
TR veli inisiyatifi	48,7	46,5	2,1	63,5	35,2	28,3
OECD veli inisiyatifi	25,2	24,8	0,4	27,2	23,2	4,0

Kaynak: OECD (2023b).

Sosyoekonomik gruplar içinde de farklılıklar göze çarpıyor. Çocuğun davranışları üzerine konuşmak için inisiyatif alan veli ve öğretmenlerin yüzdelerine bakıldığında avantajlı sosyoekonomik durumdaki çocuklar için oranların daha yüksek olduğu görülebilir. Bu kategoride avantajlı çocukların oranı dezavantajlı çocuklara göre 9,7 yüzde puan daha fazladır, OECD ortalamasında durum tersinedir (-3,5 yüzde puan).

Sonuçlar okul özellikleri bağlamında incelendiğinde, okuldaki davranışıyla ilgili olarak öğretmeni velisiyle iletişime geçmek için inisiyatif alan öğrencilerin oranının özel okullarda %69,8 olduğu ve devlet okullarıyla arada 23,4 yüzde puanlık bir fark olduğu ortaya çıkıyor (Tablo 8). Türkiye OECD ülkeleri arasında bu farkın (özel okul lehine) en yüksek olduğu üçüncü ülkedir; bu kategoride OECD ortalaması %3'tür.

¹¹⁹ Okul müdürünün, bir önceki eğitim-öğretim yılında öğrencilerin en az %50'sinin akademik gelişimine ilişkin olarak veli ve öğretmen inisiyatifiyle toplantı gerçekleştirdiğini belirttiği okullarda.

TABLO 8: DAVRANIŞA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ İNİSİYATİFİ İLE GERÇEKLEŞEN GÖRÜŞME - OKUL ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIM, TR VE OECD (%) ^{120,121}

	Devlet okulları	Özel okullar	Fark	Avantajlı okullar	Dezavantajlı okullar	Fark
TR öğretmen inisiyatifi	46,4	69,8	23,4	81,4	75,3	6,1
OECD öğretmen inisiyatifi	38,2	41,3	3,0	66,3	76,1	-9,8
TR veli inisiyatifi	43,7	74,8	31,1	91,7	70,5	21,2
OECD veli inisiyatifi	24,1	30,3	5,8	56,3	53,1	3,2

Kaynak: OECD (2023b).

Türkiye’de çocuklarının davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenlerle görüşmek için inisiyatif alan velilerin oranının yüksek olduğu görülüyor. Avantajlı okullara giden öğrencilerin %91,7’sinin velisinin davranışlarıyla ilgili olarak öğretmeniyle konuştuğu, dezavantajlı okullarda bu oranın %70,5 olduğu görülüyor. Bu değerler OECD ortalamasında sırasıyla %56,3 ve %53,1’dir.

Genel tabloda da PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye’de veliler her kırımda ve bağlamda öğretmen görüşmesinde OECD ortalamasına göre daha fazla inisiyatif alıyor. Davranış ya da akademik performansla ilgili veli inisiyatifiyle yapılan görüşmelerin, okulun sosyoekonomik profili hesaba katıldığında, öğrencinin matematik performansında istatistiksel olarak kayda değer bir fark yaratmadığı ortaya çıkıyor.¹²² OECD ortalamasından en büyük uzaklaşmaların inisiyatif alan özel okul velilerine ilişkin oranlarda olduğu görülüyor. Veli-öğretmen iletişimini inceleyen bu tablo değerlendirilirken COVID-19 döneminde özel okul öğretmenlerinin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden farklı olarak işlerini kaybetme kaygısı yaşadıklarını, salgın döneminde iş temposunun çok artmasından olumsuz etkilenen öğretmenlerin genellikle özel okulda çalıştığını¹²³ hatırlamak önemlidir. *Eğitim İzleme Raporu (EİR) 2021:*

¹²⁰ Okul müdürünün, bir önceki eğitim-öğretim yılında öğrencilerin en az %50’sinin akademik gelişimine ilişkin olarak veli ve öğretmen inisiyatifiyle toplantı gerçekleştirdiğini belirttiği okullarda.

¹²¹ Okul müdürünün, bir önceki eğitim-öğretim yılında öğrencilerin en az %50’sinin akademik gelişimine ilişkin olarak veli ve öğretmen inisiyatifiyle toplantı gerçekleştirdiğini belirttiği okullarda.

¹²² OECD, 2023b.

¹²³ Gencer vd., 2021.

Öğretmenler dosyası kapsamında görüşülen özel okul öğretmenleri salgın döneminde velilerden baskı gördüklerini ve mesai saatlerinin tüm güne yayıldığını belirtmişlerdi.¹²⁴ Neticede, okul müdürlerinden toplanan verilerin bir sonucu olan bu tablo yorumlanırken öğretmenin iyi olma hâlinin de dikkate alınmasına ihtimam gösterilmelidir.

¹²⁴ Salman vd., 2021.

3. BÖLÜM

PISA 2022 Sonuçlarına Göre Türkiye'nin Eğitim Sistemi Geleceğe Hazır mı?

Giriş

PISA 2022'nin amaçlarından biri 15 yaş grubu öğrencilerin temel becerilerine odaklanarak, eğitim sistemlerinin bir fotoğrafını çekmektir. Bu fotoğrafın eğitim sisteminin mevcut durumuna dair sunduğu bilgilerin, 2022'de eğitime başlayanlar dahil olmak üzere zorunlu eğitim çağındaki kuşağın beceri durumu hakkında tahminler yapılmasını ve bütünsel ihtiyaçlarının tespit edilmesini sağladığı söylenebilir. Bu kuşağın en yaşlı grubunun (2005 doğumlular) Haziran 2022'de mezun olduğu, en genç grubun (2016 doğumlular) ise Haziran 2033'te mezun olacağı düşünüldüğünde, PISA sonuçları kısa ve orta vadeli eğitim ve istihdam politikaları bağlamında da dikkatle ele alınmalıdır. Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni yüzyıldaki hedefleri doğrultusunda, PISA 2022 sonuçları mega eğilimlere yönelik ihtiyaçların belirlenmesinde ve yol haritalarının çıkarılmasında kullanılabilir. Benzer şekilde, eğitim politikalarındaki güncel gelişmelerin, bir de bu lensle incelenmesi, politika süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Son yıllarda geleceğin becerilerine yönelik hazırlanan küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporların ortak noktası; teknolojinin artan rolüne ve başta iklim ve biyoçeşitlilik krizi olmak üzere krizlere yapılan vurgudur.¹²⁵ Bu raporlar, istihdam açısından geleceğe daha hazır, dijital araçları kullanmada daha yetkin ve krizler karşısında daha dayanıklı bireylere yönelik talebin artacağını ortaya koyuyor. Bu bireylerin yetiştirilmesinde eğitim sistemlerine de büyük bir rol düşüyor. Bunlarla bağlantılı olan temel yeterlikler, sosyal ve duygusal beceriler ve dijital teknolojiye eğilim PISA çalışmaları kapsamında da sıkça yer verilen konulardır. Önceki yıllardan farklı olarak, PISA 2022'de "dayanıklı eğitim sistemleri" çerçevesi de geliştirildi. Bu çerçeve, eğitim sistemlerinin COVID-19 krizini nasıl geçirdiğini analiz ederken, aynı zamanda sistem düzeyinde dayanıklılıkla ilişkili politikaların neler olduğunu da gösteriyor. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde hem küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar hem de PISA 2022 sonuçları bireylerin becerileriyle eğitim sistemlerinin kapasitelerinin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyuyor.

Önceki bölümlerde analiz edilen ve PISA'nın temelini oluşturan okuma, matematik ve fen yeterlikleri, geleceğin becerilerini elde etmenin ve hızlı değişimin hakim olduğu krizler

¹²⁵ Bu bölüm kapsamında yer verilen küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar: Hoteit vd., 22 Mart 2024; World Economic Forum, 2023; OECD, 2019; OECD, 2023c.

çağına ayak uydurmanın da ön koşuludur. Bu nedenle Türkiye’de eğitim sisteminin birincil hedeflerinden biri bu yeterliklerin tüm öğrencilere adil bir şekilde kazandırılması olmalıdır. Yeni öğretim programı tartışmalarıyla tekrar gündeme gelen bu becerilerin kazandırılması, PISA 2022’de de işaret edildiği gibi, tek bir konuda yapılacak müdahalelerle mümkün değildir. Ayrıca okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okullar arası başarı ve imkân farklılıklarının azaltılması gibi önceliklendirilmesi gereken başka müdahale programlarına ihtiyaç olduğu açıktır. PISA 2022’de birey ve sistem düzeyinde yapılan analizler, yol haritasının nasıl oluşturulacağına ve önceliklerin nasıl belirlenebileceğine ilişkin bir dayanak sağlayabilir.

Öte yandan, PISA 2022 doğrudan çocuğun iyi olma hâline ve öğretmen refahına odaklanan bir araştırma değildir. Bu nedenle politikalarda doğrudan bahisleri geçmese de önerilen yol haritalarının başarısı eğitim sisteminin nitelikleri kadar bu sistemleri oluşturan bireylerin de iyi olma hâlleri ile yakından ilişkilidir. Sağlıklı ve yeterli gıdaya erişemeyen, okulda kendini güvende hissetmeyen, ailesinden yeterli desteği alamayan çocukların geleceğin becerilerini edinebilmeleri de mümkün görünmüyor.¹²⁶ İş güvencesi olmayan veya temel ihtiyaçlarının karşılanmasında dahi sorunlar yaşayan öğretmenlerin ise, öğrencileri geleceğe ve krizlere hazırlama konusunda eksikleri olması kaçınılmazdır.

Her ne kadar bu bölümün odağı, eğitimin gelecek ve krizlere dayanıklılık üzerindeki etkisi olsa da eğitim sisteminin tek başına tüm ihtiyaçlara cevap sunamayacağı unutulmamalıdır. Bu bağlamda PISA 2022’de tartışılmasa da, eğitim müdahaleleri değerlendirilirken eğitim dışı politika alanlarının etkisi de dikkate alınmalıdır. Özellikle istihdam söz konusu olduğunda bu etki karşılıklıdır. Nasıl ki eğitim, gelecekteki çalışan profilini hazırlıyorsa, mevcut istihdam koşulları ve politikaları da hanelerin eğitime ayırdığı kaynakları, çocukların eğitim ve kariyer tercihleri gibi konuları yakından ilgilendiriyor. Bu çerçevede, bu bölümde yer alan geleceğin becerilerine ve eğitim sisteminin dayanıklılığına dair değerlendirmeler, istihdamla ilişkili aktörlerin ve paydaşların da ana odaklarından biri olmalıdır.

Bu bölümün hazırlık sürecinde ilki TÜSİAD’ın davetiyle iş dünyasından yöneticilerle geleceğin becerileri odağında, ikincisi ise ERG’nin kolaylaştırıcılığını üstlendiği Afet Döneminde Eğitim Paylaşım Grubu üyesi sivil toplum örgütü profesyonelleriyle dayanıklı

¹²⁶ Bu konuda daha detaylı bir analiz için bkz. Bölüm 2.

eğitim sistemleri odağında olmak üzere iki çalıştay gerçekleştirildi. Çalıştaylar, PISA 2022 bulgularının uygulamadaki etkilerine ilişkin daha derinlikli içgörüler elde etmek amacıyla kullanıldı. Hazırlık sürecinde gerekli noktalarda alan uzmanlarına danışıldı. Çalıştaya katılan iş insanları, bu bölüm bağlamında değerlendirilen geleceğin becerilerinin iş dünyasının mevcut durumdaki ihtiyaçlarıyla uyumlu olduğunu paylaştılar. Eğitimin çıktıları ve iş dünyasının ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluğun iş dünyasını bu becerileri kazandırmaya yönelik kurum için programlar geliştirmeye yönlendirdiği ifade edildi. Eğitimde belli alanlarda yoğunlaşan kamu-özel sektör işbirliklerinin, geleceğin becerilerinin eğitim sisteminde kazandırılmasına yönelik politika ve uygulamalarla genişletilebileceği belirtildi. İkinci çalıştayda ise dayanıklı eğitim sistemlerinin Türkiye’de eksikliği izleme çalışmalarıyla ortaya konan bazı özellikleri tartışıldı. PISA 2022’nin öğrencilerin okul aidiyetiyle ilgili bulgularıyla bağlantılı olarak, okulların sosyal etkileşim merkezleri hâline gelmesinin ve okul özerkliğinin¹²⁷ önemi vurgulandı. Okul özerkliği konusundan teftiş ve denetleme sistemlerinin önemine değinildi. Performans değerlendirmenin bir ceza aracı yerine, okul paydaşlarıyla birlikte gelişim alanlarının tespit edilmesi için kullanılması gerektiği belirtildi.

İç içe geçmiş üç kısımdan oluşan bu bölümde, ilk kısım geleceğin becerilerine ikinci kısım ise geleceğin eğitim sistemine odaklanıyor. İlk kısımda öncelikle küresel ekonomik eğilimleri ele alan araştırmalar dikkate alınarak gelecekte ihtiyaç duyulacak beceriler değerlendiriliyor. Sonra, bu becerilerin Türkiye’deki durumunu ortaya koymak için PISA 2022 öğrenci anketlerindeki ilgili sorular analiz ediliyor. İlk kısımda küresel ekonomik eğilimleri ele alan araştırmalarda geleceğin becerileri bağlamında krizlere yönelik müdahalelerin öneminin de tartışılmasından hareketle, ikinci kısım PISA 2022’nin dayanıklı sistemler çerçevesini değerlendirerek başlıyor. Dayanıklı sistemleri belirlemede kullanılan ölçütlerde Türkiye’nin durumunun incelenmesinin ardından, dayanıklı sistemlerde uygulanan eğitim politikaları inceleniyor. Son kısımda ise PISA 2022 bulgularından hareketle Türkiye’nin eğitim sisteminin ihtiyaçları belirlenirken, Cumhuriyet’in yeni yüzyılının ilk büyük eğitim politikası değişikliği olan Maarif Modeli tartışılıyor.

¹²⁷ Okul özerkliğini eğitim sisteminin çeşitli alanlarındaki kararlarda okulların karar alma yetkisinin düzeyi gösterir. Okulların kararları çoğunlukla kendilerinin alabildiği eğitim sistemlerinde okul özerkliği yüksekken merkezi otoritenin ana karar alıcı olduğu eğitim sistemleri daha merkezi sistemlerdir. (Kaynak: EİR 2020: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı)

Geleceğin becerileri

Eğitim çıktıları alanı eğitim sistemlerinin orta ve uzun vadeli sonuçlarına odaklanır. Bugün okulda olan çocukların eğitim hayatlarında elde ettiği beceriler, mezun oldukları dönemin koşullarına uymadığında, istihdam alanında beceri açığı oluşmaya başlar. Bu nedenle eğitim politikaları alanı düzenli olarak geleceğe ilişkin eğilimleri takip etmelidir ve gerekli düzenlemeleri yapmak zorundadır. Bu konudaki çalışmalar arasında en yaygın olarak bilineni, 2000'lerin başında Bernie Trilling va Charles Fadel'in *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times* kitabıyla gündeme gelen "21. yüzyıl becerileri"dir. İstihdam piyasasındaki ihtiyaçlarla eğitim çıktıları arasındaki beceri uyumsuzluğunun önüne eğitim reformlarıyla geçilmesini öneren çalışma, iş dünyası tarafından da geniş çapta desteklenmiş, bunun sonucunda pek çok şirketin de yer aldığı 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (*Partnership for 21st Century Skills*) isimli bir oluşum kurulmuştur. Genel olarak 21. yüzyıl becerileri; temel okuryazarlıklar, karmaşık problemler için yeterlikler ve sosyal ve duygusal beceriler olarak üçe ayrılabilir. Bu becerilerin kazandırılmasının, değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için gerekli olduğu geniş çapta kabul görmüştür.

Öte yandan COVID-19 salgını, yaygın şekilde kabul edilen pek çok politika ve uygulama gibi 21. yüzyıl becerilerinin de güncellenmesi ihtiyacını doğurdu. Eş zamanlı olarak sağlık, eğitim, bakım ve istihdam gibi farklı alanlarda dünya çapında bir kriz oluşturan salgınla birlikte, "küresel çoklu krizler" kavramı ortaya çıktı. Küresel çoklu krizler, birden fazla küresel sistemde ortaya çıkan krizlerin nedensel olarak birbirine karışarak insanlığın geleceğini ciddi şekilde tehlikeye attığı kriz durumu olarak tanımlanıyor.¹²⁸ Buradaki krizlerin birincil özelliği ayrı ayrı gerçekleştikleri takdirde oluşturacakları toplam etkiden daha büyük zarar oluşturmalarıdır.¹²⁹ Hızlanan çevresel bozulma, bu tür krizlerin ne zaman gerçekleşeceğine dair tahminleri de daha karmaşık hâle getiriyor, tahminler üretilmesini zorlaştırıyor. Bu noktada yararlı bir yaklaşım, sistemik sınırları (gezegenin, insanların sosyal-bilişsel sistemlerinin, teknolojinin ve toplumun sınırları) izlemek olabilir. Bu şekilde etki alanlarının genişliği nedeniyle büyük insan topluluklarını, çok sayıda devleti hatta bazı durumlarda tüm dünyayı etkileyen "mega eğilimler" de tespit edilebilir.¹³⁰ Bu yaklaşımla hazırlanan Boston

¹²⁸ Lawrence vd., 2022.

¹²⁹ A.g.e.

¹³⁰ ESPAS, t.y.

Consulting Group (BCG) raporunda, gelecek 50 yılda yükselmesi ve istihdamda artışa neden olması beklenen sektörler¹³¹ paylaşıyor.¹³² Mega eğilimleri düzenli olarak raporlayan Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum, WEF) ise, önümüzdeki beş yılda kurumların teknolojiyi benimseme düzeylerinin iş dünyasındaki temel dönüştürücü güç olacağını belirtiyor. Bu bağlamda iş dünyasında istihdam yaratma ve istihdamı azaltma yönündeki etkilerin çevresel, teknolojik ve ekonomik eğilimlerden kaynaklanacağı vurgulanıyor.¹³³ İstihdam yaratmada öne çıkan sektörlerin eğitim, tarım ve e-ticaret sektörleri olduğu belirtilirken, analitik düşünme ve yaratıcı düşünmenin de en önemli beceriler olacağı paylaşılıyor.¹³⁴ Eğitim sisteminin çocukları henüz ortaya çıkmamış mesleklere ve tahmin edilemeyecek zorluklara hazırlaması gerektiğini vurgulayan OECD ise, geleceğin eğitimi ile geleceğin teknolojisi arasındaki farkın kapatılmasının, oluşacak toplumsal sorunlarla mücadeledeki önemine dikkat çekiyor.¹³⁵ Özetle, farklı sektörleri inceleyen bu araştırmaların ortak noktada krizlere karşı dayanıklılığı, dijital becerilerdeki yeterlikleri ve yaratıcılığın önemini vurguladığı söylenebilir.

Teknolojik gelişmeler gibi fırsatlar ve küresel çoklu krizler gibi tehditlerin yanı sıra, bunlara yönelik müdahale politikaları da orta ve uzun vadeli etkileriyle gelecekteki beceri ihtiyaçlarını etkileyebilir. Burada 2023'te Avrupa Birliği (AB) tarafından kabul edilen "Fit for 55" paketine özel bir alan açmak gerekiyor. Paket, yasal olarak bağlayıcı hedeflerle, 1990 seviyesine göre karbon emisyonunun %55 azalmasını hedefleyen bir müdahale programıdır.¹³⁶ Bu programın AB'yle ticaret yapan Türkiye gibi ülkeleri, pek çok sektörü ve dolayısıyla istihdam olanaklarını da etkileyecek şekilde küresel bir etki yaratması bekleniyor.¹³⁷ Sektörel bazda bakıldığında paketten en çok etkilenecek sektörlerin enerji yoğun hizmet alanları olduğu paylaşılıyor.¹³⁸ Paketle birlikte tüm sektörlerde tekniker/

¹³¹ Raporda bahsedilen, gelecek 50 yılda yükselmesi ve istihdam artışına neden olması beklenen sektörlerden bazıları şunlardır: Bakım ekonomisi; yenileyici (rejeneratif) endüstriler ve altyapı, siber güvenlik ve iklim güvenliği gibi konuları da içine alan bütünsel güvenlik; yenileyici (rejeneratif) tarım, balıkçılık ve ormancılık; aynı alanda çalışanların bilgi alışverişini sağlayacak yerleştirilmiş bilgi paylaşım ve öğrenme ekosistemleri ve üreten tüketicilik (prosumerism).

¹³² Hoteit vd., 22 Mart 2024.

¹³³ World Economic Forum, 2023.

¹³⁴ A.g.e.

¹³⁵ OECD, 2019.

¹³⁶ Chateau vd., 22 Kasım 2023.

¹³⁷ European Commission, 9 Ekim 2023.

¹³⁸ OECD, 2023c.

teknisyen çalışan sayısının 2019'a göre yaklaşık %3 azalması, hizmet ve satış profesyonelleri, büro çalışanları, teknisyenler ve yöneticilerin oranının ise %4 ila %5 arasında artması bekleniyor.¹³⁹ AB Emisyon Ticaret Sistemi kapsamında yüksek karbon üretimleri nedeniyle karbon vergisinden daha fazla etkilenecek sektörlerde ise istihdamdaki azalma %24'ü bulabilir.¹⁴⁰ Yakın bir gelecekte etkileri görülmeye başlayacak "Fit for 55", hızlı bir beceri dönüşümünü zorunlu kılıyor. Bu dönüşümün sağlanabilmesi için bu alanlardaki teknik çalışanların sektörde eğitim alarak daha üst düzey beceriler geliştirmesi gerekiyor. Aynı zamanda, eğitim sisteminde de benzer bir dönüşüm sağlanarak, teknik çalışanların ağırlıklı olarak mezun olduğu mesleki ve teknik eğitim programlarının yeşil dönüşüm odağında ihtiyaç duyulan becerileri kazandıracak şekilde güçlendirilmesi gerekiyor. Hem özel sektörde hem de eğitim sektöründe ortak olarak görülen bu ihtiyaç, ortak müdahaleler geliştirilerek çözülebilir.

Yeşil dönüşümün ve teknoloji benimseme düzeyinin artmasının bugün ve gelecek için kritik önemde olduğunu vurgulayan ve bunu bütünsel olarak farklı beceriler üzerinden değerlendiren bir diğer önemli çalışma da *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition* raporudur. Rapor, becerileri oluşacak talebe göre farklı kategorilere ayırırken talebinde mutlak artış görülmeye beklenen bilgi, beceri ve yeterliklere ayrı bir alan açıyor. Bunlar arasında PISA 2022'de de ölçülen okuma, matematik ve fen yeterlikleriyle doğrudan ilişkilendirilebilecek uzmanlıklar yer alıyor. Bu bağlamda temel becerilerin geliştirilmesinin geleceğin becerileriyle de yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun dışında diğer raporlarda da yer alan dijital beceriler, sosyal ve duygusal beceriler ile yaratıcılığın doğrudan bahsedilmeseler de raporda listelenen becerilerle ilişkili olduğu görülüyor. Bunlar dışında raporda iş aktiviteleri içerisinde bilgisayarla çalışma, yaratıcı ve analitik düşünme, hedef ve stratejiler belirleme gibi beceriler ile azimli olma, liderlik, inisiyatif alma ve güvenilirlik gibi kişilik özelliklerinin de öne çıkacağı paylaşıyor. OECD'nin bu raporu, PISA 2022 ile doğrudan ilişki kurmasa da buradaki beceriler PISA kapsamında ölçülen yeterlikler ve eğilimler çerçevesinde incelenebilir. Söz konusu raporda yüksek talep göreceği ifade edilen beceriler, bu bölüm kapsamında PISA 2022'nin ölçüm alanlarına göre dört kategoriye ayrıldı: Temel yeterlikler, sosyal ve duygusal beceriler, yaratıcılık ve dijital becerilerdir. Rapordaki beceriler PISA 2022 ile tek bir kategori üzerinden ilişkilendirilebileceği

¹³⁹ OECD, 2023c.

¹⁴⁰ A.g.e.

gibi, birden fazla kategoride de yer alabilirler. Kategorileme çalışmasının¹⁴¹ sonuçları Şekil 1'de yer alıyor. Buna göre, geleceğin becerileriyle en fazla ilişkili olan kategori temel yeterliklerdir. Neredeyse tüm uzmanlıkları geliştirebilmek için bir ya da daha fazla temel yeterliğe ihtiyaç duyuluyor. Bu kategoriyi sosyal ve duygusal beceriler takip ediyor. Tek başına yaratıcılık ile ilişkilendirilebilecek bir beceri bulunmazken, dijital beceriler kategorisiyle ilişkili geleceğin becerilerinin de çoğunlukla temel yeterlikler kategorisi içinde de yer aldığı görülüyor. Bu nedenle, öğrencilerin geleceğin becerilerine uyum sağlayabilmeleri için öncelikle temel yeterliklerinin güçlendirilmesi ve bu becerilerde yüksek performans gösteren öğrenci sayısının artırılması kritik bir öneme sahiptir.

ŞEKİL 1: GELECEĞİN BECERİLERİ VE PISA 2022 İLE İLİŞKİLERİ



Kaynak: OECD (2023c).

¹⁴¹ Kategorizasyon bu raporun yazarlarından Özgenur Korlu tarafından ilgili beceriyi geliştirmek için gereken beceriler analiz edilerek yapıldı. Buna göre tüm uzmanlık alanları temel yeterliklerle ilişkilendirildi. Sosyal ve duygusal beceriler arasında yer alan ve bunlardan beslenen uzmanlıklar bu beceri kategorisine eklendi. Dijital araç içeren beceriler, dijital becerilerle ilişkilendirilirken, bu becerilerin özelliklerine göre yaratıcılık ve temel yeterliklerle de ilişkili olabileceklerine dikkat edildi.

Geleceğin becerilerini kazandırmada Türkiye'nin durumu

PISA 2022'de kategori çalışmasında bahsedilen alanları göstergelerle destekleyecek üç kaynak bulunuyor. Bunların ilki temel yeterliklerin ölçüldüğü alan testleridir. Bu raporun önceki bölümlerinde detaylı bir şekilde tartışıldığı gibi son 20 yılda Türkiye'nin PISA'da gösterdiği ilerlemeye karşın Türkiye'deki öğrencilerin temel yeterliklerinde hâlâ eksiklikler vardır. Bu eksiklikleri Türkiye'nin her alanda OECD ortalamasının altında yer almasından, temel becerilere sahip olmayan öğrenci oranından ve okullar arası başarı farklarından görmek mümkündür.¹⁴² Öğrencilerin geleceğin becerilerine sahip olarak mezun olabilmesi için bir an önce sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitime etkisini ve okullar arası başarı ve imkân farklılıklarını azaltacak müdahale programlarına ihtiyaç vardır.

Geleceğin becerilerine ilişkin PISA 2022 ile mevcut durum analizi yapmayı sağlayacak bir diğer kaynak ise PISA 2022 kapsamında yapılan öğrenci anketleridir. Bu anketlerde öğrencilere kendilerine dair inanışları, okul ve aile hayatları, dijital teknolojilere yakınlıkları da dahil olmak üzere farklı alanlarda detaylı sorular soruluyor. PISA 2022'nin 15 yaşındaki öğrencilerle ilgili Türkiye düzeyinde temsili bir araştırma olduğu düşünüldüğünde bu sorular, istihdama geçiş için oldukça kritik bir yaşta olan öğrencilerin durumunu Türkiye açısından daha iyi anlamayı sağlıyor. PISA 2022, anket sorularını temel beceriler testleri sonuçlarıyla ilişkili olarak da analiz ediyor. Bu şekilde öğrencilerin eğilimlerinin başarı durumlarına göre nasıl farklılaştığı da takip edilebiliyor. Bu anketle elde edilecek bir bilgi de öğrencilerin durumlarının cinsiyete göre nasıl değiştiğidir. Fakat, bu veri anketlerde toplanmasına karşın cinsiyet ayrımındaki analizler bu raporun hazırlandığı Mart-Ağustos 2024 döneminde OECD tarafından paylaşılmamıştı.

Bu bölüm kapsamında öğrenci anketindeki sorular, sosyal ve duygusal beceriler, yaratıcılık ve dijital becerilerle ilişkili olanlar tasnif edilerek ve bunlarla bağlantılı öğrenci ortalama puanları dikkate alınarak incelendi.¹⁴³ Bu incelemeler sırasında dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da öğrenci anketi sonuçlarının tamamının öğrencilerin kendi beyanlarına dayandığıdır. Bu beyan gerçeği yansıtmayabilir. Bu nedenle öğrencilerin okuma, matematik

¹⁴² Bu alanlarla ilgili detaylı değerlendirme için bu raporun birinci bölümüne bakabilirsiniz.

¹⁴³ Analizler, OECD tarafından yapıldı. Derlemeler (Compendia) adıyla paylaşılan bu veri setlerine linkten ulaşılabilir: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>

ve fen ortalama puanlarıyla kurulacak ilişkilerin de her zaman istatistiksel olarak anlamlı olmayacağını belirtmek gerekiyor. Bu bölümde ana amaç, geleceğin becerileriyle ilişkilendirilen kavramların öğrencilerin kendileriyle ilgili beyanlarında ne kadar yer aldığı, dolayısıyla onların bu kavramlara ne kadar aşina olduğunu anlamaktır. Bu amaca dayanarak PISA'daki istatistiksel anlamlılık testlerinin bulguları bu analizde göz ardı edildi. Puanlar sadece seçenekleri tercih eden öğrenci gruplarını daha iyi tanımlayabilmek için kullanıldı. Bu bağlamda daha başarılı ya da başarısız öğrencilerin belli özelliklere ve eğilimlere sahip olduğuna ilişkin çıkarımlar yapmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

Sosyal ve duygusal beceriler

PISA 2022 kapsamında öğrenme merakı, azim, sosyal beceriler ve liderlik ile ilişkilendirilen sorular soruluyor. Sosyal ve duygusal beceriler arasında yer alan bu alanlara ilişkin oluşturulan endekslerle bu becerilerin matematik performansı üzerindeki etkisi de analiz ediliyor. Genel olarak bakıldığında öğrenme merakı endeksinde bir birimlik bir artış görüldüğünde matematik performansının 11,8 puan artması dikkat çekiyor. Öğrenme merakını diğer sosyal duygusal becerilerden azim (10,5 puan artış), duygu düzenleme (6,8 puan artış), strese karşı direnç (5,7 puan artış), atılganlık (4,2 puan artış) ve duygudaşlık (2,2 puan artış) izliyor. İşbirliği endeksindeki bir puanlık artışta ise matematik puanının 1,5 puan azaldığı görülüyor. Matematik performansında görülen değişimin bir sosyal ve duygusal becerinin daha etkili ya da etkisiz olduğu anlamına gelmediğinin altını çizmek gerekiyor. Aksine bu değişim, o becerinin öğrenciler arasındaki yaygınlığıyla ilişkili olabilir. Örneğin, hem yüksek, hem de düşük performanslı öğrenciler işbirliğine yatkın olduklarını söylüyorlarsa, işbirliğinin performans üzerindeki etkisi daha az belirgin olacaktır. Buradan yapılabilecek en önemli genel çıkarım, sosyal ve duygusal becerilerin bir bütün olarak matematik başarısının artmasında olumlu etkisi olduğudur. Bu durum, TÜSİAD'ın 2019 yılında yayınladığı “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı” raporunda belirtildiği gibi, sosyal ve duygusal becerilerin bilişsel becerileri ve akademik başarıyı artırdığı yönündeki tespitlerle de örtüşüyor.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Erkman vd., 2019.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin etkisi temel becerilerdeki puan artışı ve sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı değildir. Öğrenci refahını desteklemesi¹⁴⁵, okul ikliminin ve akran ilişkilerinin iyileştirilmesi¹⁴⁶ gibi sosyal-duygusal öğrenmenin çoklu faydalarına alanyazında sıkça yer veriliyor. Farklı ülkelerde, farklı öğrenci gruplarıyla ve farklı yıllara yayılan okul temelli sosyal ve duygusal öğrenme müdahale programlarının etkinliğini anlamaya ilişkin 2017 yılında yapılan bir meta-analiz; bu müdahalelerden 6 ay ila 18 yıl sonra toplanan takip sonuçlarına dayanarak, yapılan müdahalelerinin öğrenciler üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler bıraktığını, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini uzun vadede desteklemeye devam ettiğini ortaya koyuyor.¹⁴⁷ Müdahalelerin faydaları, öğrencilerin etnik kökeni, sosyoekonomik durumu veya okulları değiştiğinde dahi sürüyor.¹⁴⁸ Sosyal ve duygusal öğrenme programlarını fayda-maliyet ilişkisi üzerinden değerlendiren bir diğer çalışma, incelenen programların faydalarının maliyetleri önemli ölçüde aştığını ve bu programlara yapılan her 1 dolar yatırımın 11 dolarlık bir getiri sağladığını gösteriyor.¹⁴⁹

Bu bölüm kapsamında geleceğin becerileri üzerine yapılan kategori çalışması, öğrenme merakı, azim, sosyal beceriler ve liderlik gibi sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilişkilendirilebilecek konuların geleceğin becerileriyle de ilişkilendirilebileceğini gösteriyor. Bu kısımda bu beş beceri hakkında PISA 2022'de öğrenci anketinde yer alan soruların cevapları analiz ediliyor.

Öğrenme merakı

PISA 2022'de öğrenme merakı endeksinde Türkiye'nin puanı 0.34'tür. Bu puanın OECD ortalamasında 0.06 olduğu görülüyor, bu durum Türkiye'deki öğrencilerin öğrenme merakının daha fazla olduğuna işaret ediyor. OECD tarafından matematik performansına olumlu etki ettiği paylaşılan öğrenme merakı endeksini oluşturmak için PISA 2022 kapsamında öğrencilerle bazı ifadeler paylaşarak, öğrencilerin bunlara ne ölçüde katıldıklarını beşli ölçeğe göre paylaşımları isteniyor.¹⁵⁰ İfadelerle oluşturulan öğrenme merakı endeksine göre Türkiye'nin endeks değeri 1 üzerinden 0,34 iken OECD ülkelerinin

¹⁴⁵ Dowling vd., 2019.

¹⁴⁶ Cipriano vd., 2023.

¹⁴⁷ Taylor vd., 2017.

¹⁴⁸ A.g.e.

¹⁴⁹ Belfield vd., 2015.

¹⁵⁰ Beşli ölçekte en yüksek değer 5-Kesinlikle katılıyorum, en düşük değerse 1-Kesinlikle Katılmıyorum.

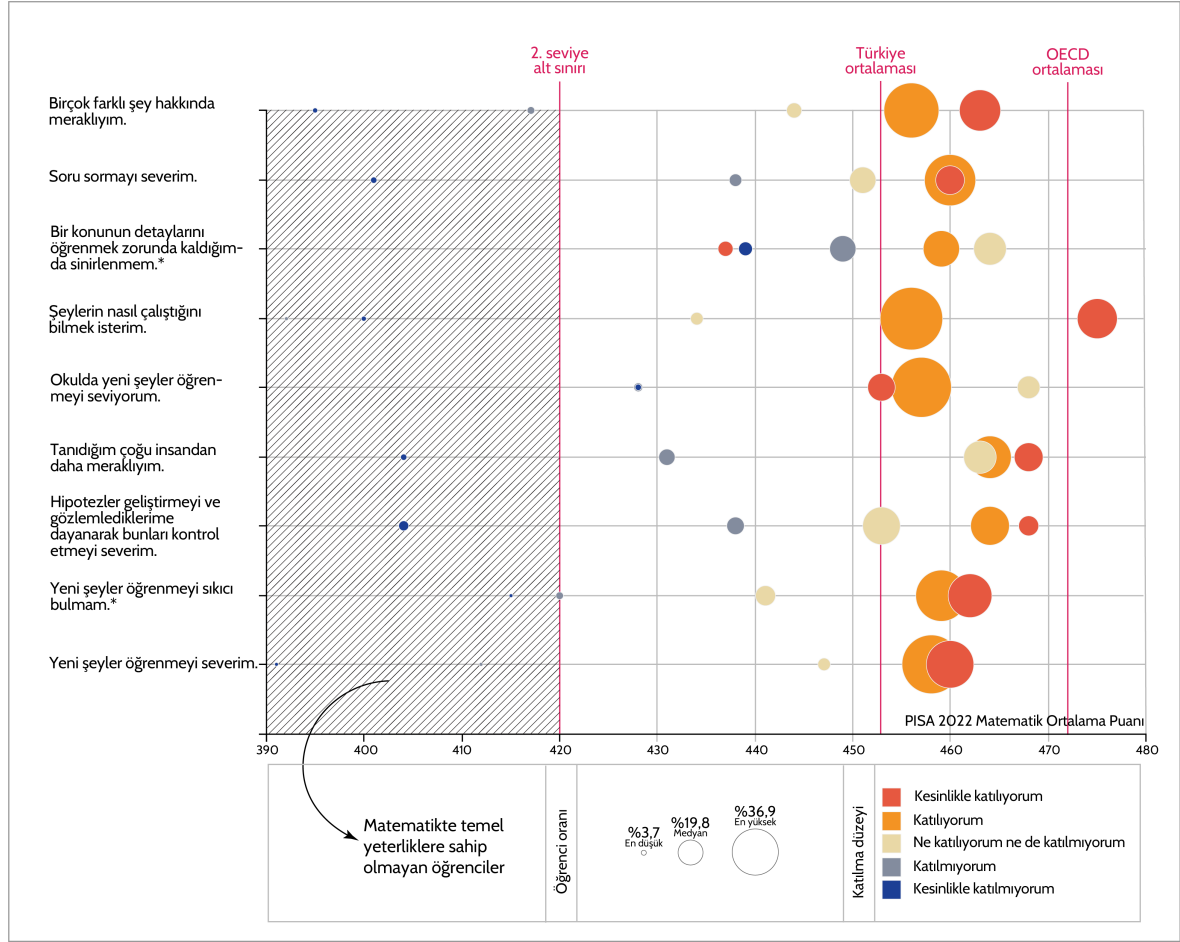
ortalaması 0,06'dır. Bu durum Türkiye'deki öğrencilerin öğrenme merakıyla ilgili ifadelerle daha olumlu cevaplar verdiğini gösteriyor.

BALON GRAFİKLER HAKKINDA

Bu bölüm kapsamındaki analizleri görselleştirmek için balon grafikler kullanıldı. İlk örneği Grafik 21'de yer alan balon grafikler, çoklu değişkenleri görselleştirmek ve analiz etmek için kullanılan bir grafik türüdür. Bu grafiklerde, X ve Y eksenlerinde yer alan değişkenlere ek olarak, noktaların boyutu ve rengi de diğer değişkenleri göstermek için kullanılır. Bu bölüm boyunca kullanılan grafiklerde X ve Y eksenlerindeki değişkenlerin kesişimini simgeleyen noktalar, her iki değişkende de yer alan öğrencileri, noktaların büyüklüğü ise bu öğrenci grubunun oranını gösteriyor. Noktaların renkleri ise, 5 likert ölçeğe göre öğrencilerin hangi katılım düzeyini tercih ettiklerini anlatıyor. Örneğin, Grafik 21'de “Şeylerin nasıl çalıştığı bilmek isterim” ifadesine “Katılıyorum” diyen öğrenciler, “Okulda yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum” diyen öğrencilerle birlikte en büyük gruplardır. Her iki gruptaki öğrencilerin PISA 2022 ortalama matematik puanı Türkiye ortalamasının üzerindedir. Balon grafiklerle ilgili daha detaylı bilgiye grafiklerde yer alan lejantlardan ulaşılabilir.

Grafik 21'de öğrenme merakıyla ilgili ifadelerde Türkiye'den öğrencilerin nasıl cevaplar verdiği yer alıyor. Genel olarak bakıldığında iki soru hariç, öğrenme merakıyla ilgili olumlu görüşlerin Türkiye ortalaması ve OECD ortalaması arasında biriktiği görülüyor. Bu durumda, öğrenme merakının daha yüksek puanlı öğrenciler arasında yaygın olduğunu söylemek zordur. Diğer yandan, oranları çok düşük de olsa öğrenme merakıyla ilgili olumsuz cevaplar veren öğrencilerin matematikte temel becerilere sahip olmadığı görülüyor. Ortalama puanları OECD ortalaması üzerinde olan öğrenci grubunun ise “Şeylerin nasıl çalıştığını bilmek isterim” ifadesine kesinlikle katıldıkları görülüyor. “Bir konunun detaylarını öğrenmek zorunda kaldığımda sinirlenmem.*” ifadesine “kesinlikle katılmayan” öğrencilerin ortalama matematik puanı diğer gruplarınkinden daha düşüktür. Bu ifadeye ve “Okulda yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum” ifadesine verilen cevaplarda en yüksek ortalama puana sahip grup kararsız öğrencilerdir.

GRAFİK 21: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME MERAKIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

(*) Grafiğin okunmasını kolaylaştırmak amacıyla, PISA 2022'de ölçülen sosyal duygusal becerilerle ilgili olumsuz ifadeler, öğrencilerin beceriye ilişkin olumlu yaklaşımlarını yansıtacak şekilde düzenlendi. Öğrencilerin olumsuz ifadelerle ilişkin 'kesinlikle katılmıyorum' ve 'katılmıyorum' cevapları da ilgili beceriye ilişkin olumlu bir görüş olduğu ve bunları farklı renklerle ifade etmek grafiği okumayı zorlaştıracığı için bu yöntem tercih edildi. Bu değişiklik, öğrencilerin görüşlerinin bağlamını değiştirmeden, verilerin tutarlılığı ve anlaşılabilirliği göz önünde bulundurularak yapıldı. Grafiğe ilişkin yorumların bu düzenlemeler dikkate alınarak yapılması önemlidir.

Genel olarak bu bulgular, PISA 2022 bulgularında belirtilen öğrenme merakı endeksi ile matematik performansı arasındaki olumlu ve güçlü korelasyonun Türkiye'de daha zayıf olduğunu gösteriyor. Bu durum, Türkiye'de temel yeterliklerinin diğer OECD ülkelerine göre daha zayıf olmasıyla ilişkili olabilir. Öte yandan, temel yeterliklerin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin öğrenme merakı teşvik ederek yapıldığında daha etkili olabileceği anlamına

gelebilir. Öğrenme merakına ilişkin olumsuz görüşlere sahip öğrenciler az sayıda olsa da bu öğrencilerin öğrenme meraklarının desteklenmesi, onların temel becerilerde gelişim göstermelerine yardımcı olabilir.

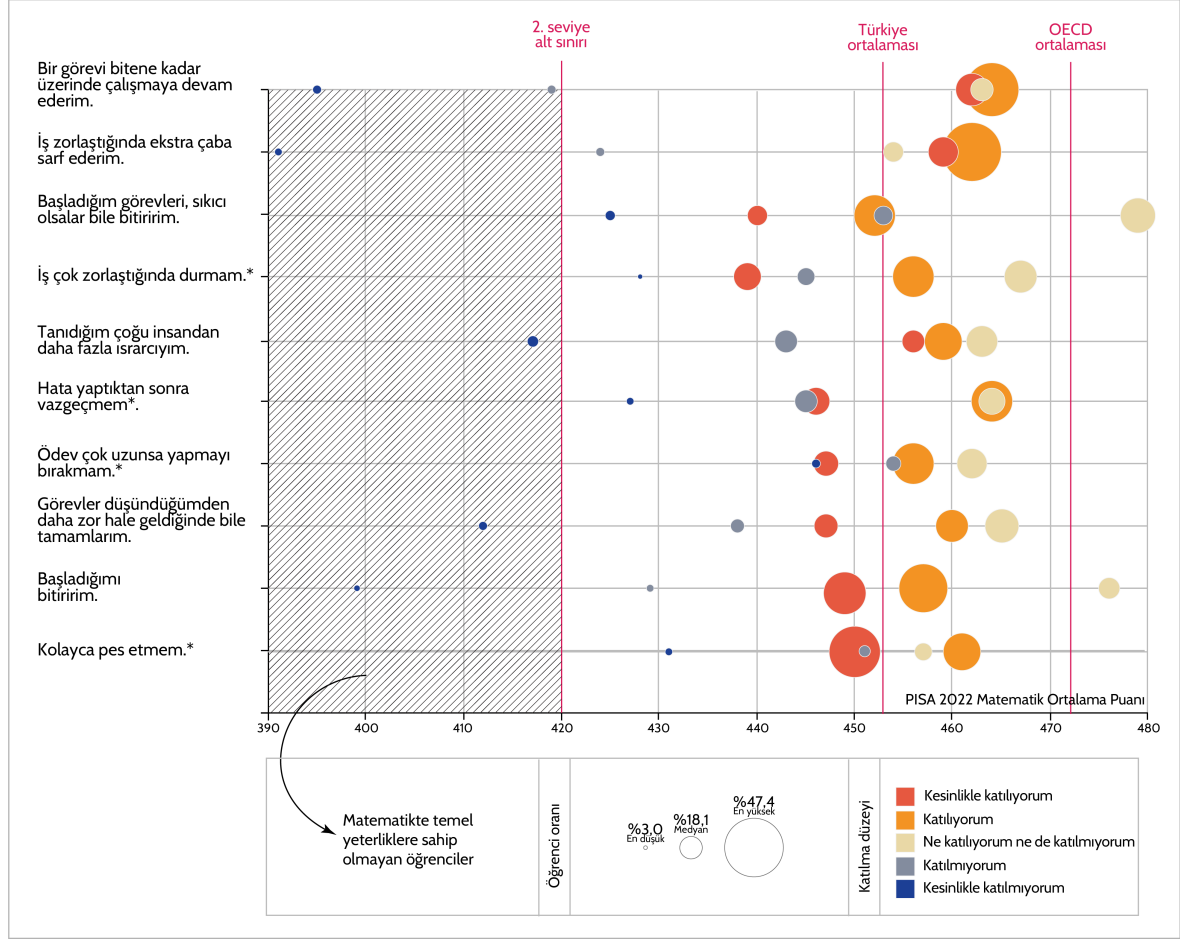
Azim

Azim, zorluklara karşın bir görevi gerçekleştirme çabası olarak tanımlanabilir ve hedefleri gerçekleştirmek için gerekli beceriler arasında sayılır.¹⁵¹ Sosyal ve duygusal öğrenme alanındaki doğru müdahale programlarıyla çocuklarda geliştirilebilir. PISA 2022’de OECD ortalamasında azimli olma endeksi puanı 0,0 iken, Türkiye’de 0,16’dır. OECD ortalamasının aksine endeksin Türkiye’de pozitif olması, öğrencilerin azimli olma ile ilgili ifadelere daha olumlu yanıtlar verdiğini gösteriyor.

Grafik 22’de azimli olma endeksinde yer alan sorulara Türkiye’deki öğrencilerin verdiği cevaplar paylaşılıyor. Genel olarak bakıldığında, daha yüksek ortalamaya sahip grupların azimli olmakla ilgili daha olumlu görüşlere sahip olduğu söylenemez. Aksine yedi soruda da daha yüksek ortalama puanlı grupların kararsızlar olduğu görülüyor. “Başladığım görevleri, sıkıcı olsalar bile bitiririm” ve “Başladığımı bitiririm” ifadelerine kararsız olarak cevap veren öğrenci gruplarının, matematikte OECD ortalamasının üzerine çıktığı görülüyor. Diğer yandan 2. seviyenin altında performans gösteren, yani matematikte temel yeterliklere sahip olmayan öğrencilerin, azimli olmakla ilgili ağırlıklı olarak olumsuz görüş verenler olması dikkat çekicidir.

¹⁵¹ Merriman, 2017.

GRAFİK 22: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN AZIMLI OLMAKLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

(*) Ayrıntılı açıklama için Grafik 21'e bakınız.

Genel olarak, PISA 2022'ye Türkiye'den katılan öğrenciler arasında azim konusunda daha olumlu görüşlere sahip olmakla daha yüksek matematik performansına sahip olmak arasındaki ilişki güçlü değildir. Daha yüksek ortalama puanların kararsız olan öğrenci gruplarında olması, azimli olmaya ilişkin olumlu beyanların davranışla uyumlu olmadığı anlamına da gelebilir. Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenme programlarıyla öğrencilerin azimli olma davranışını geliştirilecek çalışmalar yapılması temel yeterliklerin gelişmesine katkı sunacaktır.

Sosyal beceriler

Önceki becerilerin aksine sosyal yeterlik ile akademik başarı ilişkisi karşılıklıdır, yani akademik başarı sosyal becerileri artırdığı gibi sosyal becerilerin de akademik başarıyı artırdığı görülüyor.¹⁵² Mevcut iş piyasasında ve geleceğin becerilerinde de sosyal becerilerin etkisi ortaya konuyor: Sosyal becerilerin geliştirilmesinin bağlantı (*network*) kurma becerisini geliştirdiği,¹⁵³ bu becerinin ise maaş artışı ve terfiyle olumlu ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.¹⁵⁴

Diğer becerilerden farklı olarak PISA 2022'de sosyal becerilerle ilişki için tek bir endeks bulunmuyor. İşbirliği ve empati endekslerinde sosyal becerilerle ilişkilendirilebilecek sorular yer alıyor. OECD ortalaması işbirliği ve empati endekslerinde 0,01'dir. Türkiye'de ise her iki endekste de puanların daha yüksek olduğu, öğrencilerin bu özelliklerle daha olumlu ilişkiler kurdukları görülüyor. Türkiye'nin işbirliği endeksindeki ortalama puanı 0,09, empati endeksinde ise 0,18'dir.

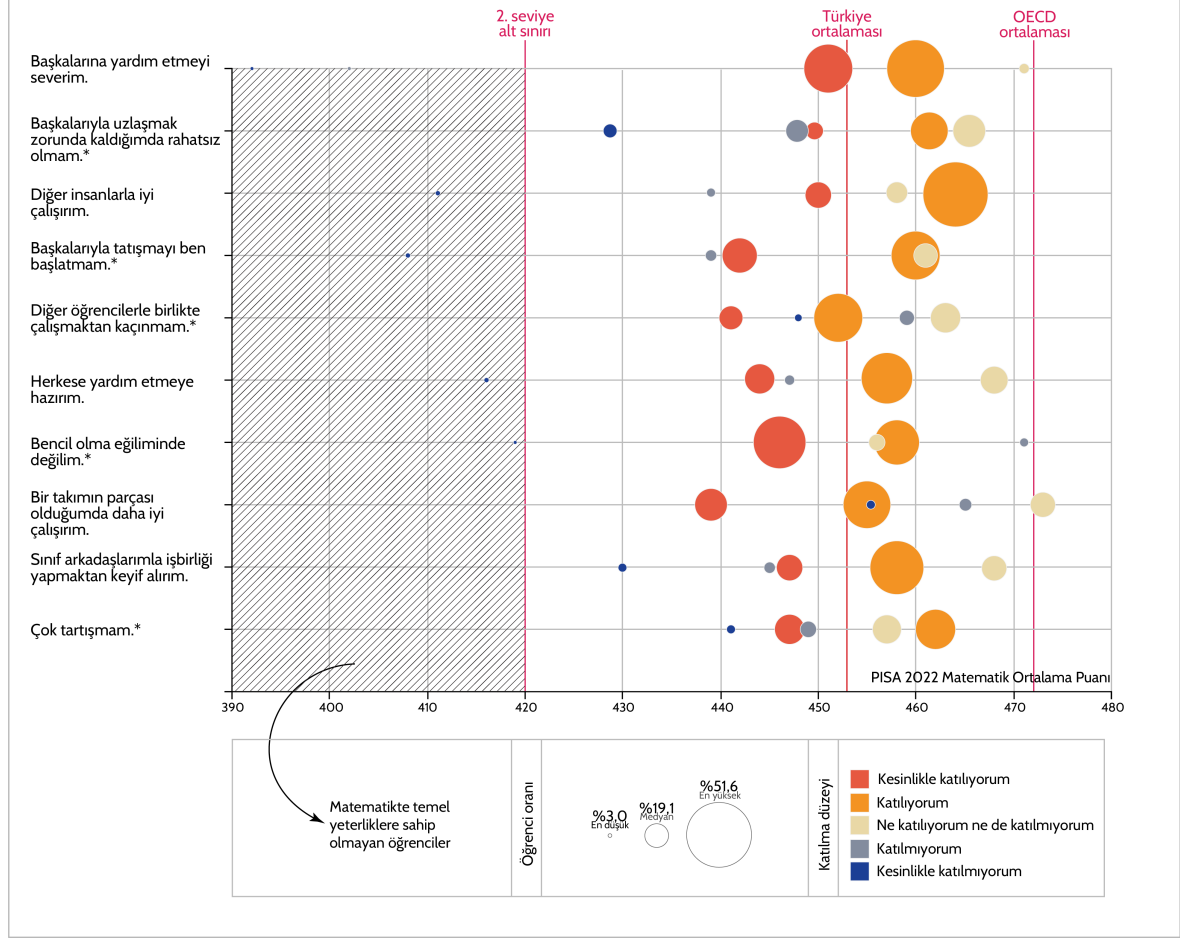
Grafik 23, PISA 2022'ye Türkiye'den katılan öğrencilerin sosyal becerilerle ilgili ifadelerle ne kadar katıldıklarını gösteriyor. Diğer becerilerde olduğu gibi kararsız öğrencilerin oluşturduğu gruplar ağırlıklı olarak en yüksek ortalama puanına sahip gruplardır. Bunun aksine daha fazla öğrencinin tercih ettiği olumlu cevapların, Türkiye ortalaması etrafında gruplandığı görülüyor. Matematik performansında 2. düzey altında yer alan öğrencilerinse, oldukça küçük gruplar olsalar da sosyal beceriler konusunda olumsuz görüşlere sahip öğrencilerden oluştuğu görülüyor.

¹⁵² Caemmerer ve Keith, 2015.

¹⁵³ Klyver ve Arenius, 2020.

¹⁵⁴ Wolff ve Moser, 2009.

GRAFİK 23: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

(*) Ayrıntılı açıklama için Grafik 21'e bakınız.

Alandaki araştırmaların aksine OECD, empatinin matematik puanıyla korelasyonunun daha zayıf ve pozitif, işbirliğinin ise daha zayıf ve negatif olduğunu gösteriyor. Sosyal becerilerin geleceğin becerilerine etkisi ise özellikle bağlantı (*network*) kurma becerisiyle ilişkileri nedeniyle daha açıktır.¹⁵⁵ OECD tarafından daha dayanıklı eğitim sistemleri için önemli bir ölçüt olduğu paylaşılan okul aidiyeti üzerinde ise diğer sosyal ve duygusal beceriler gibi sosyal becerilerin de önemli bir etkisi vardır.¹⁵⁶ Bu bağlamda, sosyal becerilerle ilgili Türkiye'de görülen olumlu görüşlerin önce okul aidiyetine, sonra da akademik başarıya dönüşmesi için müdahale programlarına ihtiyaç vardır.

¹⁵⁵ Wolff ve Moser, 2009.

¹⁵⁶ Allen vd., 2017.

Liderlik

PISA 2022’de liderlikle ilişkilendirilebilecek sorular, kendine güven endeksi içerisinde yer alıyor. Bu endekste OECD ortalaması -0,01 iken Türkiye’nin puanı 0,27’dir. Bu durum Türkiye’deki öğrencilerin kendine güvenle ilgili sorulara OECD genelinden daha fazla ve olumlu yanıt verdiklerini ortaya koyuyor. Çin’de yapılan bir araştırma ilkokulda sınıf başkanlığı gibi bir liderlik pozisyonu üstlenmenin akademik başarıyı artırdığını ortaya koyuyor.¹⁵⁷ Buradaki ilişki, öğrencinin ders çalışma süresi azalsa bile öğrenme özerkliğinin artmasından kaynaklanıyor.¹⁵⁸ Bu bağlamda, öğrenme özerkliğinin desteklenmesi eğitim sistemlerinin dayanıklılığını artırmak için OECD tarafından önerilen politikalar arasında yer alıyor.¹⁵⁹

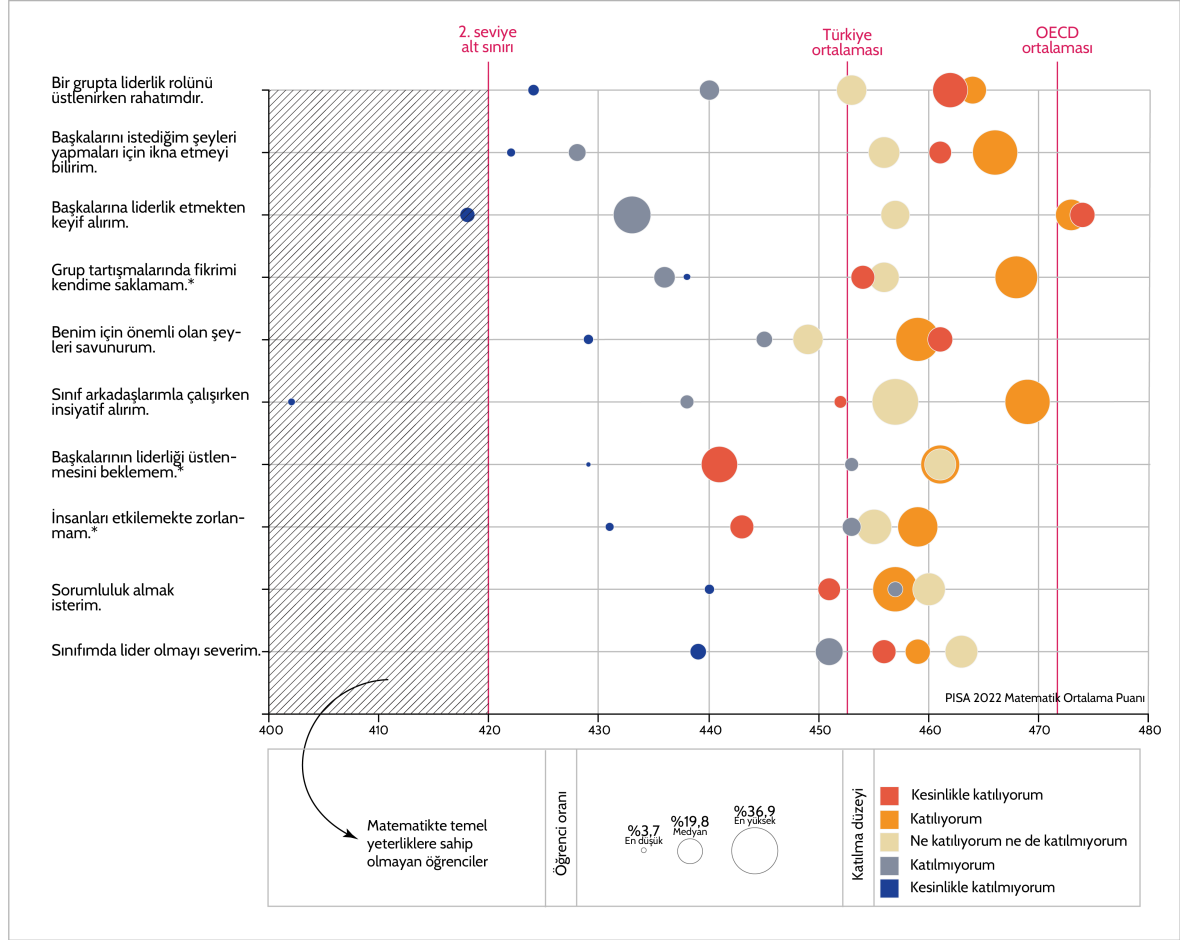
Grafik 24’te PISA 2022 öğrenci anketindeki liderlik becerisiyle ilişkili sorular yer alıyor. Önceki becerilerden farkı olarak liderlikle ilgili olumlu görüşleri olan öğrenci gruplarının ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülüyor. Öte yandan 3 soruda yine de kararsızların ortalama puanları daha yüksektir. Genel olarak, diğer becerilere oranla Türkiye’de liderlik becerileriyle ilgili olumlu görüşlerle matematik becerisi arasında daha güçlü bir korelasyon olduğu söylenebilir.

¹⁵⁷ Deng vd., 2020.

¹⁵⁸ A.g.e.

¹⁵⁹ OECD, 2023b.

GRAFİK 24: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN LİDERLİK BECERİSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

(*) Ayrıntılı açıklama için Grafik 21'e bakınız.

Öğrencilerde liderlik becerileri geliştirilmesi için okullarda üst sınıfların liderliğinde programlar uygulanması,¹⁶⁰ öğretmenler tarafından sınıfta geri bildirimli deneyime dayalı öğrenme fırsatları sağlanması¹⁶¹ ve problem çözme ve sunum becerilerinin teşvik edilmesi¹⁶² tavsiye ediliyor. Gençlerde liderlik becerilerinin geliştirilmesi, istihdam piyasasına daha iyi dahil olmalarına katkı sağlayarak kârlılığı ve verimliliği artırabilir.¹⁶³ Ancak liderlik becerisinin daha yüksek ücretlere ve yönetici pozisyonlarda bulunmaya etkisi, hâlâ erkekler için daha belirgindir.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Wade vd., 2023.

¹⁶¹ Hess, 2007.

¹⁶² Sobel, 2014.

¹⁶³ Alieva ve Rybakova, 2020.

¹⁶⁴ Mizintseva vd., 2018.

Yaratıcılık

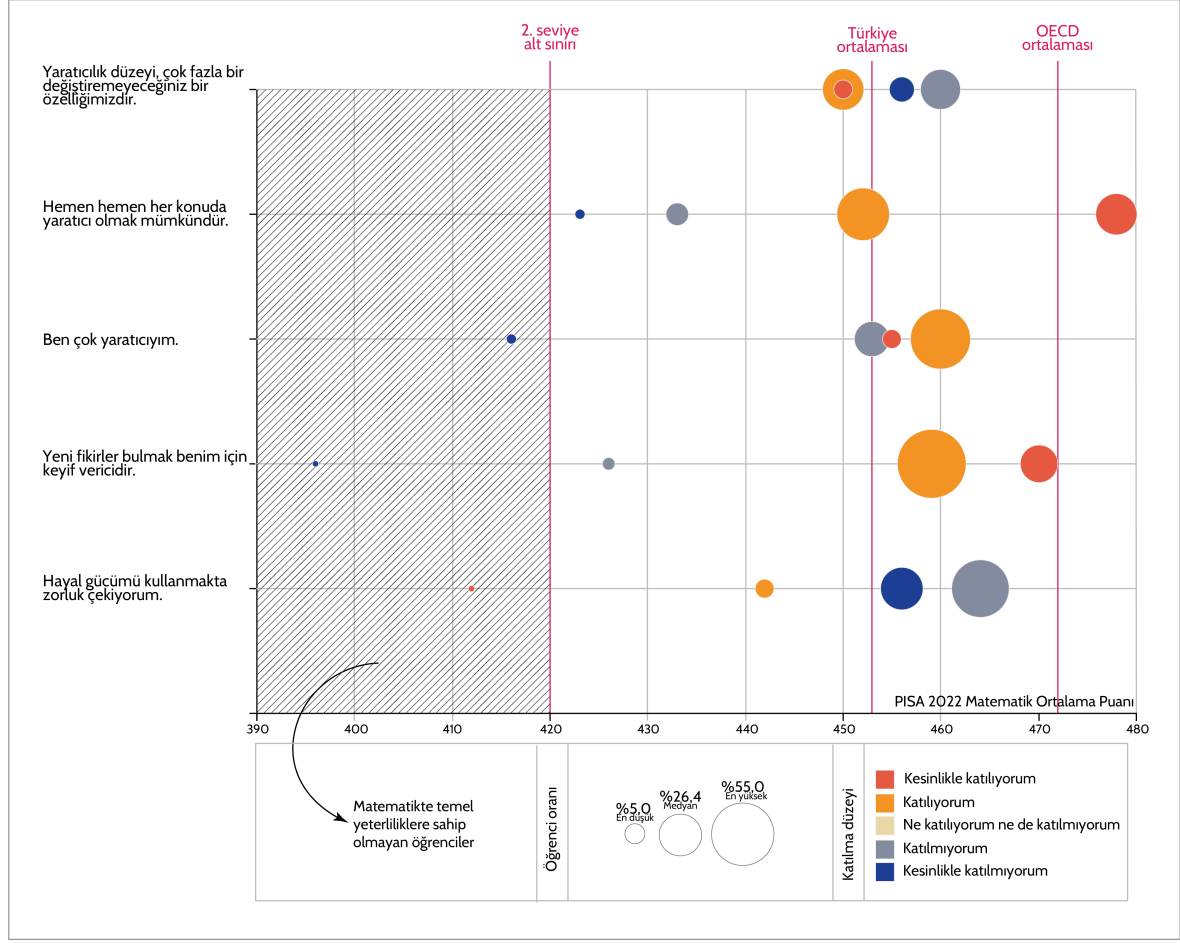
Yaratıcılık, problem çözümü bağlamında, hem de hızla gelişen teknoloji karşısında sıkça konuşulan bir beceridir. Uzun yıllardır küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlarda yüksek talep edilen beceriler arasında sıralanan yaratıcılık, özellikle teknoloji karşısında otomatize edilemeyecek bir beceri olması ve beraberinde getirdiği tümevarım ve sentez gibi becerilerle değer yaratır.¹⁶⁵

OECD, PISA 2022 kapsamında ilk defa yaratıcı düşünme testi de uyguladı. Fakat Türkiye bu teste katılmadı. Türkiye'deki öğrencilerin yaratıcılık ile ilgili görüşleri yalnızca öğrenci anketindeki sorular üzerinden izlenebiliyor. Bunlarla geliştirilen yaratıcı düşünme özyeterlik endeksinde OECD'nin ortalama puanı 0,0 iken Türkiye'ninki 0,12'dir. Bu durum OECD ortalamasına göre Türkiye'deki çocukların yaratıcı düşünme özgüveninin daha yüksek olduğu anlamına geliyor.

Grafik 25'te PISA 2022 öğrenci anketindeki yaratıcılıkla ilgili sorular yer alıyor. Genel olarak yaratıcılıkla ilgili daha olumlu görüşleri olan öğrenci gruplarında ortalama puan daha yüksektir. Özellikle "Hemen her konuda yaratıcı olmak mümkündür." ifadesine "Kesinlikle katılıyorum." cevabı veren öğrenci grubunun matematik performansı OECD ortalamasının üzerindedir. Gelişim zihniyetiyle (*growth mindset*) ilgili "Yaratıcılık çok fazla değiştiremeyeceğimiz bir özelliğimizdir." ifadesinde ise gruplar arası puan farkının çok az olduğu görülüyor. Bu durum gelişim zihniyetinin, yani zekanın ve yaratıcılığın sınırlı ve doğuştan verili değil, geliştirilebileceğine yönelik inancın, öğrenciler tarafından zor anlaşılabilir bir kavram olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Bu raporda detaylarına yer verilme de zekayla ilgili gelişim zihniyeti sorularında da benzer bir durum görülüyor.

¹⁶⁵ Bridgstock vd., 2020.

GRAFİK 25: PISA 2022'DE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIKLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

20 hakemli makale üzerine yapılan bir literatür analizi, yaratıcı düşünme ve bilişsel öğrenme sonuçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteriyor.¹⁶⁶ 1960'lardan bu yana yürütülen araştırmalarda yaratıcılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen 120 çalışmayı inceleyen bir meta-analizde ise yıllara göre sabit olsa da bu iki kavram arasında zayıf ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu paylaşılıyor.¹⁶⁷ Okullarda yaratıcılığı teşvik etmek için öğretmen davranışlarının kritik önemde olduğu,¹⁶⁸ öğrenci inisiyatifini destekleyen, özgürlük ve kontrol arasında denge kuran açık ve esnek öğrenme ortamlarının öğrenci yaratıcılığını beslemek için gerekli olduğu paylaşılıyor.¹⁶⁹ Öğretim programları düzeyinde ise genel bir yaratıcılık

¹⁶⁶ Shi vd., 2023.

¹⁶⁷ Gajda vd., 2017.

¹⁶⁸ Soh, 2017.

¹⁶⁹ Schoevers vd., 2019.

programı yerine ders alanlarına özgü pedagojik stratejiler uygulanması tavsiye ediliyor.¹⁷⁰ Bu ve benzeri politikalar bir araya getirilerek okullarda öğrencilerin yaratıcılığı etkili bir şekilde artırılabilir ve öğrenciler geleceğe daha iyi hazırlanabilir.

Dijital beceriler

Küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlarda geleceğin becerileri arasında en fazla yer verilen dijital beceriler, eğitim politikaları alanında da COVID-19 salgını ve yapay zeka alanında yaşanan gelişmelerle birlikte daha fazla tartışılmaya başladı. Zira COVID-19 öncesinde eğitim politikalarında önceliklendirilmeyen bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı salgınla beraber aciliyet kazandı.¹⁷¹ İlkokul, ortaokul ve üniversitelerde öğrenim gören 70 bin 350 öğrencinin bilişim ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile akademik başarısını konu alan 45 çalışmanın incelendiği bir meta analiz, ikisi arasındaki en güçlü pozitif ilişkinin lise öğrencileri arasında olduğunu gösteriyor.¹⁷² Bu bağlamda PISA 2022'nin 15 yaşındaki öğrencilerin dijital becerilerine odaklanması çok kritiktir.

PISA 2022'de dijital beceriler, bunun için hazırlanan özel bir anketle ölçülüyor. Bu ankette öğrencilerin dijital becerilerine ilişkin öz değerlendirmeleri ve dijital araçlara erişimlerine ilişkin sorular yer alıyor. PISA 2022 analizlerinde bu ankete ağırlıklı olarak COVID-19 salgını dönemi değerlendirmelerinde yer veriliyor. Bu bölüm hazırlandığı sırada dijital becerilere ilişkin endeksler kamuoyuyla paylaşılmamıştı. Bu yüzden PISA 2022 BİT eğilimi anketinden dijital becerilerle ilişkilendirilebilecek sorular seçildi (Grafik 26). Sonuçlar temel düzeyde dijital becerilere ilişkin ifadelerle “Katılıyorum” cevabı veren öğrencilerden oluşan grupların daha yüksek matematik ortalama puanına sahip olduğunu gösteriyor. Dijital beceriler karmaşılaştıkça bu becerilere sahip olduğunu beyan eden öğrencilerin oranı azalıyor. Bir bilgisayar programı oluşturabileceğini, bir yazılımdaki hatanın kaynağını belirleyebileceğini söyleyen öğrencilerin hem oranları hem de ortalama matematik puanları diğer gruplardan daha düşüktür. Dijital becerilerle ilgili ilginç bir diğer bulgu ise özellikle daha karmaşık bazı becerilerde en yüksek özgüvene sahip, “kesinlikle katılıyorum” cevabını veren öğrencilerin matematikte temel becerilere sahip olmamasıdır. Başta bu öğrenciler olmak üzere dijital

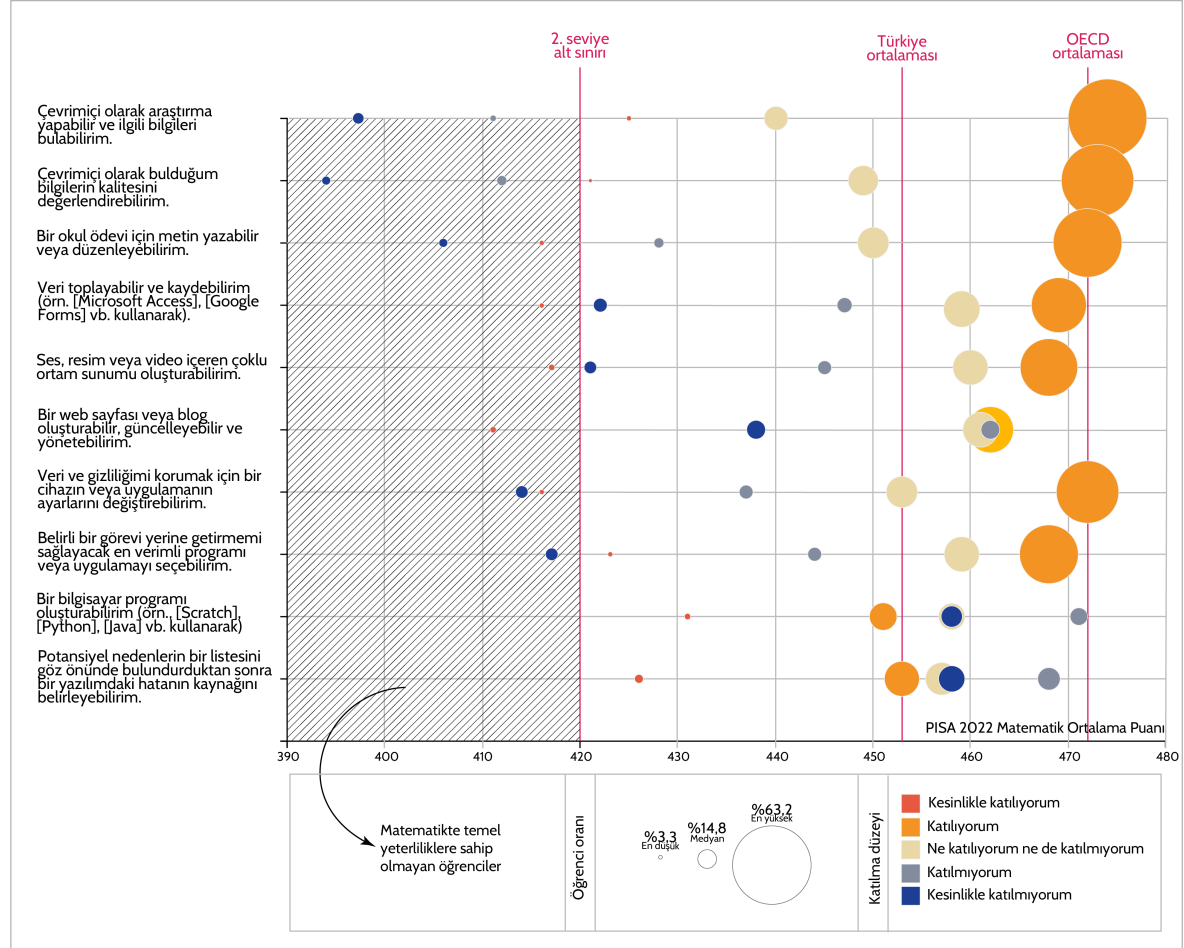
¹⁷⁰ Sawyer, 2015.

¹⁷¹ Gencer vd., 2021.

¹⁷² Lei vd., 2021.

araçlar derslere entegre edilerek teknoloji okuryazarlığı, temel yeterlikler, hatta öğrencinin derse katılımı ve okula devamı desteklenebilir.¹⁷³

GRAFİK 26: PISA 2022'DE GELECEKTEKİ BECERİLERLE İLİŞKİLİ BİT EĞİLİMİ ÖĞRENCİ ANKETİ SORULARI VE CEVAPLARI



Kaynak: OECD (t.y.c.).

¹⁷³ Roshan vd., 22; Bai vd., 2016.

Geleceğin eğitim sistemi

Öğrencilerin geleceğin becerilerinde yetkin olmasını sağlamak ve gelecekte çalışma hayatındaki beceri uyumsuzluğunu en aza indirmek için yapılması gerekenler, eğitim sistemlerinden bağımsız düşünülemez. Bazı eğitim sistemleri başta temel yeterlikler olmak üzere bu becerilerin başarıyla geliştirilmesini sağlarken bazı sistemlerin bu konuda neden zayıf kaldığı, PISA ile yanıtlanmaya çalışılan sorulardan biridir. Geleceğin becerileri, bireylerin gelecekteki çoklu krizlere hazırlıklı ve dayanıklı olmasını sağlamak bakımından da önemlidir. Bu açıdan bu becerileri bireylere kazandıracak eğitim sistemlerini de geleceğe hazırlamak bir o kadar önem taşıyor. Eğitim sistemlerinin yalnızca çağın koşullarına uyumlarını artırmak artık yeterli değil. Çoklu krizlerden bahsederken eğitim sistemlerinin de gelecekteki riskler, acil durum ve krizler karşısında dayanıklılığını artırmak gerekiyor. Dayanıklı eğitim sistemleri, geleceğin eğitim sistemleridir.

PISA 2018'de başarılı ve sosyoekonomik olarak daha kapsayıcı eğitim sistemlerinin özelliklerini paylaşan¹⁷⁴ OECD, PISA 2022'de hangi sistemlerin daha dayanıklı olduğunu inceleyen ve sistemleri dayanıklı yapan özellikleri belirleyen bir analiz yaptı. OECD'nin dayanıklı sistemlere ilişkin analiz çerçevesi, gerçekleşmiş bir krizin eğitim sistemine etkilerini, eğitim sisteminin mevcut durumuyla birlikte değerlendirmeyi amaçlıyor.¹⁷⁵ Küresel olarak yaşanan en büyük krizlerden biri olan COVID-19 salgınına eğitim sisteminin nasıl geçirdiği, sistemin dayanıklılığının belirleyicilerinden biri olarak kabul ediliyor. Ayrıca bu sırada eğitim sisteminin belli bir akademik performans standardını koruması da bekleniyor. Bu göstergeler, eğitim sistemlerinin akademik başarı açısından dayanıklılığını ortaya koyuyor. Dayanıklılık için izlenen ikinci tip göstergeler ise eşitlik göstergeleridir. Buna göre, öğrenci puanları arasındaki değişimin sosyoekonomik durumla açıklanmayan kısmının büyüklüğü, sosyoekonomik adaletin göstergesi olarak kabul ediliyor. Eğitim sistemi OECD ortalaması üzerinde performans gösterirken sosyoekonomik adalet puanının yüksek olması ile dezavantajlı ve avantajlı öğrencilerin performanslarının 2018 ve 2022 arasında sabit kalması veya iyileşmesi durumunda eğitim sistemleri eşitlik açısından dayanıklı kabul ediliyor. Son olarak OECD, eğitim sistemlerinin öğrenci refahı açısından dayanıklılığını da değerlendiriyor.

¹⁷⁴ OECD, 2020b.

¹⁷⁵ A.g.e.

Bu alan, öğrencilerin okul aidiyetinin PISA 2022'deki durumu ve PISA 2018'e göre değişimi ölçülerek izleniyor. Güçlü bir okul aidiyeti, öğrencinin psikolojik sağlamlığı, akranları ve öğretmenleriyle ilişkileri, motivasyonu, eğitime katılımı ve akademik başarısıyla ilişkilidir.¹⁷⁶ Bu nedenle okul aidiyeti, öğrenci refahının tek başına belirleyicisi olmasa da refahın farklı boyutlarını bir araya getiren önemli bir göstergedir.

Akademik başarı, eşitlik ve refah kriterlerini sağlayan eğitim sistemleri dayanıklı eğitim sistemleri olarak adlandırılıyor. PISA 2022'ye göre bu ölçütleri sağlayan dört eğitim sistemi vardır: Japonya, Güney Kore, Tayvan (Çin) ve Litvanya. PISA 2022 matematik ortalama puanına göre sıralamada Tayvan (Çin) ikinci sırada yer alırken, Japonya ve Güney Kore, OECD ülkeleri arasında ortalama matematik puanları en yüksek olan ülkelerdir. Litvanya'nın ise matematik ortalama puanı OECD ortalaması seviyesindedir. Bu durum üst düzey performans gösteren ülkeler gibi ortalama performans gösteren ülkelerin de dayanıklı sistemler arasında olabileceğini gösteriyor.

Bu ülkeler dışında kriterlerin en az ikisini veya sadece birini karşılayan sistemler de karşıladıkları ölçütlere göre dayanıklı sayılıyor. PISA 2022'de en yüksek matematik ortalama puanına sahip Singapur, akademik başarı ve sosyoekonomik adalet açısından dayanıklıdır. Sadece sosyoekonomik adalet açısından dayanıklı olan Birleşik Krallık, Hong Kong ve ABD'nin ise bir veya daha fazla PISA örnekleme standardını karşılamadığı, bu yüzden tahminlerin dikkatli yorumlanması gerektiği paylaşılıyor.¹⁷⁷ Bu durumda hem örnekleme standartlarını tam olarak karşılayan, hem de sosyoekonomik olarak dayanıklı olan tek eğitim sistemi Singapur'dadır. AB ülkeleri arasında ilk sırada yer alan Estonya, COVID-19 salgınının etkileri nedeniyle hiçbir dayanıklılık ölçütünü sağlayamazken ilk sırada yer alan diğer Avrupa ülkesi İsviçre ise hem akademik başarı hem de öğrenci refahı açısından dayanıklıdır. Akademik performans standardının sağlanması şartı aranmayan öğrenci refahına göre dayanıklılıkta matematik ortalama puanı Türkiye'den düşük olan Romanya, Macaristan, Gürcistan ve Suudi Arabistan bu dayanıklılık için gerekli ölçütleri sağlıyor. Türkiye ise bu ölçütte de dayanıklı sistemler arasında yer almıyor.

¹⁷⁶ OECD, 2023b.

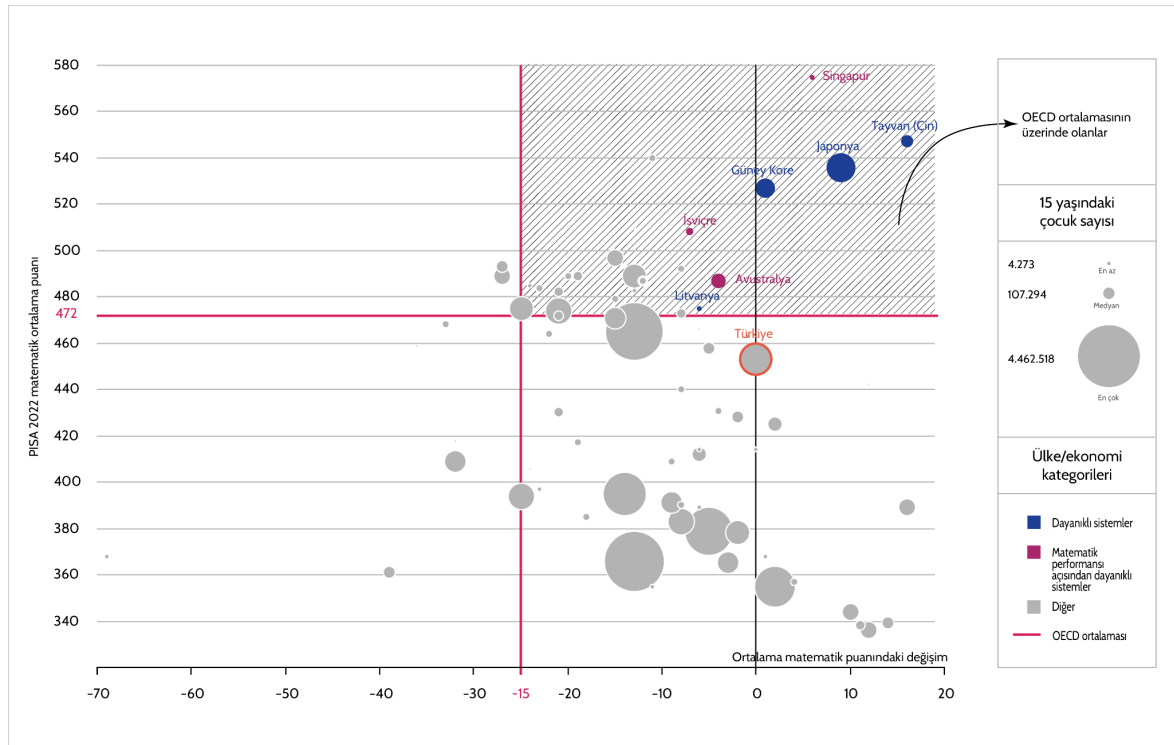
¹⁷⁷ A.g.e.

PISA 2022'ye katılan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı dayanıklılık performansları

Türkiye'nin dayanıklılık ölçütlerindeki durumunu nasıl iyileştireceğini tespit edebilmek için diğer ülke ve ekonomilerle dayanıklılık performanslarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmek yararlı olacaktır.

Grafik 27'de PISA 2022'ye katılan eğitim sistemlerinin akademik başarı açısından dayanıklılık durumları analiz ediliyor. Buna göre matematik ortalama puanına göre OECD ortalamasının üzerinde yer alan birçok sistem, PISA 2018'e göre puanları anlamlı bir şekilde düştüğü için bu dayanıklılık ölçütünü sağlamadılar. Bunlar arasında Makao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Estonya gibi üst düzey performans gösteren ülkeler de yer alıyor. Türkiye ise COVID-19 salgınının etkileriyle mücadele açısından şartları sağlıyor: PISA 2018'le karşılaştırıldığında, Türkiye'nin matematik ortalamasında anlamlı bir değişim görülmedi. Ancak Türkiye, her iki döngüde de OECD ortalamasının altında yer aldığı için akademik olarak dayanıklı değildir.

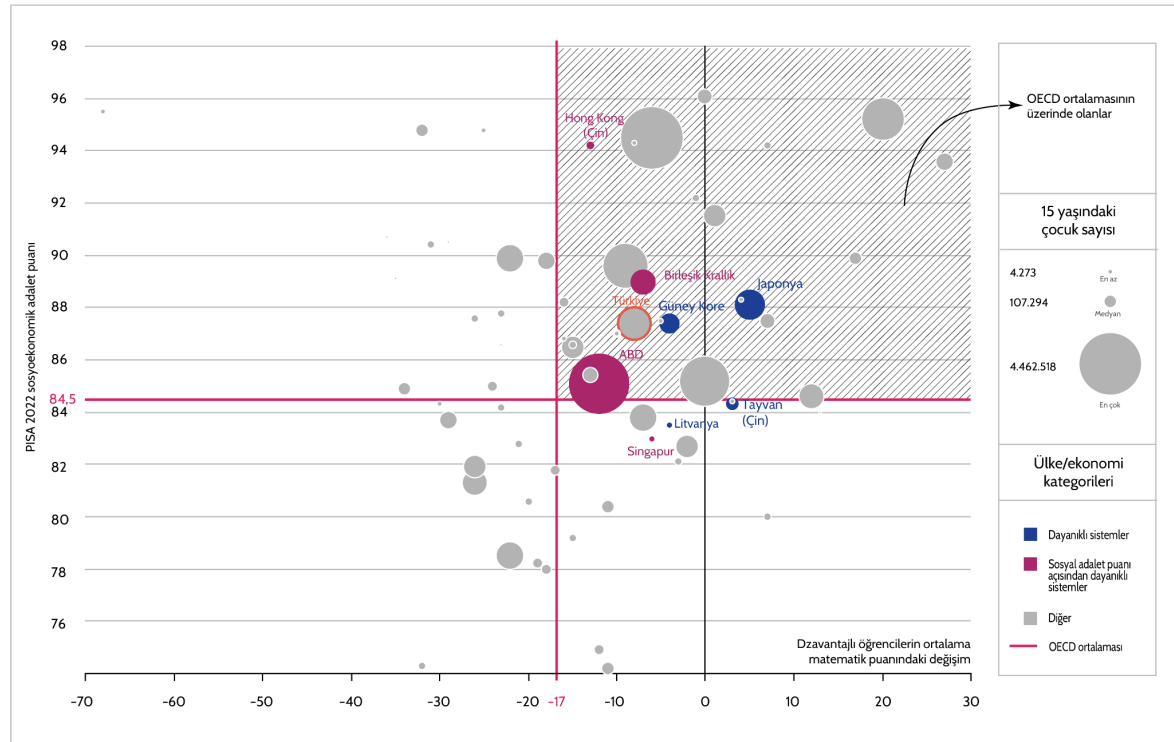
GRAFİK 27: PISA 2022 KATILIMCILARININ AKADEMİK BAŞARI AÇISINDAN DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ



Kaynak: OECD (t.y.c.).

Grafik 28’de sosyoekonomik dayanıklılık açısından incelenen 4 göstergeden ikisinin (sosyoekonomik adalet puanı ve dezavantajlı öğrencilerin matematik puanındaki değişim) durumu inceleniyor.¹⁷⁸ Aslında, Türkiye dahil birçok ülkenin PISA 2022 sosyal adalet puanı ve dezavantajlı öğrencilerin matematik puanlarındaki değişim OECD ortalamasından daha iyi olmasına rağmen, sadece sosyoekonomik olarak dayanıklı sistemlerin matematik puanı ortalaması OECD ortalamasının üzerindedir. Singapur ve Litvanya ise Grafik 28’de taralı alanın dışında kalmasına karşın sosyoekonomik olarak dayanıklıdır. Bu durum, sosyoekonomik adalet puanının istatistiksel olarak OECD ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı olmamasından kaynaklanıyor. Bu ölçüt açısından da Türkiye’nin temel sorunu sosyoekonomik adalet göstergelerinin kötü olması değildir. Türkiye hem Grafik 28’de yer alan göstergeler, hem de avantajlı öğrencilerin matematik ortalamasının değişimi açısından standartları karşılıyor. Temel sorun, Türkiye’nin ortalama matematik performansının OECD ortalamasının altında olmasıdır.

GRAFİK 28: PISA 2022 KATILIMCILARININ SOSYOEKONOMİK ADALET AÇISINDAN DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ

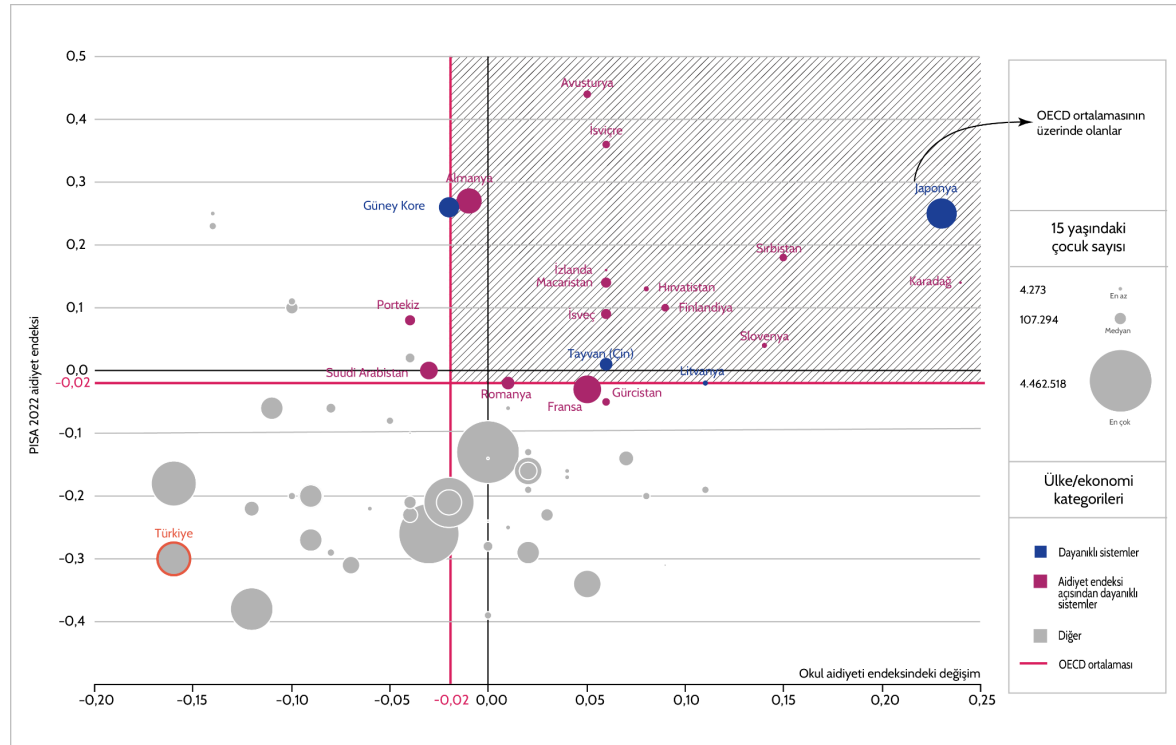


Kaynak: OECD (2023b).

¹⁷⁸ Diğer göstergeler şunlardır: Ortalama matematik puanının OECD ortalamasına göre durumu ve avantajlı öğrencilerin puanındaki değişim.

Grafik 29'da öğrenci refahı açısından dayanıklılığı ölçmede kullanılan öğrencilerin okul aidiyeti verileri yer alıyor. Bu ölçüt açısından dayanıklı kabul edilebilmek için eğitim sistemlerinin hem okul aidiyeti endeks puanları OECD ortalamasının üzerinde olmalı hem de PISA 2018 ile karşılaştırıldığında sabit kalmalı ya da olumlu şekilde değişmelidir. Önceki ölçütlerden farklı olarak burada OECD matematik ortalamasına göre duruma bakılmıyor. Bu durum, önceki ölçütlerde dayanıklı olma statüsünü ortalama matematik puanı yüzünden kaçıran Türkiye için avantaj sağlasa da Türkiye, öğrenci refahı açısından da dayanıklı sistemler arasında değildir. Hem aidiyet endeksi puanı düşük olan, hem de COVID-19 salgını sonrası öğrenci aidiyetinde yüksek oranda düşüş görülen ülkeler arasında Türkiye'nin de yer aldığı görülüyor.

GRAFİK 29: PISA 2022 KATILIMCILARININ ÖĞRENCİ REFAHI AÇISINDAN DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ



Kaynak: OECD (2023b).

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'nin dayanıklı sistemler arasında yer almamasının iki sebebi vardır: Akademik başarıda OECD ortalamasının altında kalan matematik performansı ve öğrencilerin okul aidiyeti duygularının zayıf olması. Okul aidiyeti akademik

başarının belirleyicilerinden biridir.¹⁷⁹ Bu nedenle, okul aidiyetine yönelik programlarla akademik başarı da desteklenebilir. Bu bağlamda daha önce geleceğin becerileri bölümünde de bahsedildiği gibi sosyal ve duygusal becerilerin desteklenmesinin okul aidiyetini artırdığını vurgulamak önemlidir.¹⁸⁰ Geleceğin becerilerine ilişkin bu bölüm kapsamında yapılan analiz, öğrencilerin incelenen sosyal ve duygusal becerilere karşı olumlu beyanları olsa da bunun matematik puanlarına yansımalarının zayıf olduğunu ortaya koymuştu. Bu durum, öğrencilerin olumlu beyanlarına karşın ilgili sosyal ve duygusal becerilere sahip olmadığı anlamına gelebilir. Bu bulgu düşük okul aidiyeti duygusuyla birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hâle geliyor. Türkiye’de okul aidiyetinin geliştirilmesi için de sosyal ve duygusal becerilere yönelik müdahalelere ihtiyaç olduğu açıktır. Ayrıca okul aidiyetinin belirleyicileri arasında öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğretmen desteğinin de bulunduğunu vurgulamak önemlidir.¹⁸¹ Bu ilişkilerin geliştirilmesi de öğretmenlerin iyi olma hâlinde ve ülkelerin öğretmen politikalarından bağımsız değerlendirilemez.

Dayanıklı sistemlerin öne çıkan politikaları

Ölçütler üzerinden dayanıklı eğitim sistemlerini belirleyen OECD, bu sistemlerin farklı alanlardaki özelliklerini inceleyerek dayanıklılık ve temel yeterliklerin geliştirilmesinde etkili olan politikaları tespit ediyor. Bu politikalar üç gruba ayrılabilir: Afet ve krizlere hazırlık, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren okul ortamı ve bütünsel eğitim sistemine yönelik politikalar.

Afet ve krizlere hazırlık

PISA 2022’de COVID-19 salgınının etkilerine geniş bir yer ayıran OECD, salgını görece daha az akademik başarı ve öğrenci refahı kaybıyla geçiren eğitim sistemlerinin uyguladığı politikaları belirledi. Buna göre, bu sistemlerin temel özelliği COVID-19 döneminde daha az süre okulların kapalı kalmasıdır. Türkiye, Mart 2020-Eylül 2021 döneminde OECD ülkeleri arasında okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülkeydi.¹⁸² PISA 2022’de okulların daha

¹⁷⁹ Korpershoek vd., 2020.

¹⁸⁰ Sebokova ve Uhláriková, 2017.

¹⁸¹ Chiu vd., 2016.

¹⁸² Gencer vd., 2021.

kısa süre kapalı kaldığı sistemlerde öğrencilerin okul aidiyeti duygularının da daha yüksek olduğu görülüyor.

Afet ve krizlerde okulları açık tutmaya yönelik politikaların yanı sıra PISA 2022'de öğrencilerin tek başına öğrenmelerini destekleyecek ve kendi başlarına çalışma konusunda özgüvenlerini artıracak uygulamalar tavsiye ediliyor. Bu bağlamda etkili uzaktan öğrenme sistemleri kurulması öneriliyor. PISA 2022'ye katılan ülkeler genelinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alması da başarılı sistemlerde öğrencilerin, dijital teknolojileri öğrenme için etkili bir şekilde kullanabildikleri görülüyor.¹⁸³ Burada dijital becerilerin desteklenmesi kadar uzaktan eğitim sürecinde okul ve öğretmen desteğinin de önemli olduğu paylaşılıyor. PISA 2022'ye göre, öğretmenlerinin ihtiyaç duyduklarında yardım için hazır olduklarını bildirdikleri eğitim sistemlerinde öğrenciler, okullarının gelecekte tekrar kapanması durumunda bağımsız ve uzaktan öğrenebilecekleri konusunda kendilerine daha fazla güveniyor.¹⁸⁴

PISA 2022 özelinde COVID-19 salgınına odaklanılsa da bu öneriler okulların kapalı kalmak zorunda kalacağı farklı afet ve kriz durumlarında da kullanılabilir. Şiddetli hava olaylarının yaşandığı dönemlerde ve hatta yaz tatili dönemindeki öğrenme kayıplarının önüne geçebilmek için dijital araçlardan yararlanılabilir. Her ne kadar ana öneri her koşulda okulları açık tutmak olsa da OECD, okulların kapalı kalma ihtimaline karşı, bir uzaktan eğitime geçiş eylem planının hazır olması gerektiğini vurguluyor.¹⁸⁵ Bu bağlamda şu adımların gerçekleştirilmesi öneriliyor:

- Öğrencilere uzaktan eğitim için video iletişim programlarının kullanımı konusunda eğitim vermek,
- Öğrenci öğrenimini çevrimiçi değerlendirme (örneğin, kısa sınavlar, testler) yoluyla değerlendirmek için dijital materyaller hazırlamak,
- Ebeveynlerin veya velilerin çocuklarının okul dışındaki öğrenimlerini desteklemeleri için eğitim kaynakları derlemek,
- Öğrencilerin uzaktan eğitim için dijital cihazlara erişimini sağlamak,
- Uzaktan eğitim için dijital materyaller hazırlamak,

¹⁸³ OECD, 2023b.

¹⁸⁴ A.g.e.

¹⁸⁵ A.g.e.

- Öğretim kadrosuna uzaktan eğitim için video iletişim programlarının kullanımı konusunda eğitim vermek,
- Öğretim kadrosunun uzaktan eğitim için dijital kaynaklara erişimini sağlamak
- Mevcut müfredat planlarını uzaktan eğitim için uyarlamak,
- Uzaktan eğitim için basılı materyaller hazırlamak.

PISA 2022 bulguları Aralık 2023'te yayımlandığında etkilerini ölçtüğü afet olarak merkezine COVID-19 salgınına aldı. Bu nedenle OECD'nin dayanıklı eğitim sistemlerine yönelik bulguları ağırlıklı olarak COVID-19 salgınına benzer afetlere yönelik öneriler içeriyor. Türkiye'de ise özellikle Kahramanmaraş merkezli 6 Şubat Depremi'nin eğitime etkilerinin neler olduğu ve bir sonraki depreme eğitim sisteminin nasıl hazırlanacağı soruları, yaşanan afet sonrası daha öncelikli bir konu hâline geldi. PISA 2022'nin saha uygulamaları, 6 Şubat Depremi'nden önce yapıldığı ve OECD tarafından sağlanan veri setinde il ve bölge ayrımı olmadığı için PISA üzerinden bu soruları yanıtlamak mümkün değildir. Her ne kadar ortada analiz yapacak veri olmasa da afet bölgesindeki öğrencilerin hem COVID-19 salgınından hem de depremden etkilenerek uzun süre okuldan ayrı kaldıkları söylenebilir. Bu çerçevede öğrenme kayıplarının diğer öğrencilerden daha fazla olduğu açıktır. Bu tahminlerin verilerle doğrulanması için bölgede öğrenme kayıplarının boyutlarını ortaya koyan bir araştırma ihtiyacı sürüyor.

6 Şubat Depremi'nin hemen ardından ERG'nin kolaylaştırıcılığında sivil toplum örgütü profesyonellerinin katılımıyla Afet Döneminde Eğitim Paylaşım Grubu kuruldu. Bölgeye erişim imkânları ve uzmanlık alanları farklı kişi ve kurumlardan oluşan grup, afet döneminde farklı kaynaklardan derlenen bilgilerle gerçek zamanlı bir izleme çalışması yapmayı amaçladı. Bu çalışmalar "Afet ve Acil Durumlarda Eğitim için Yol Haritası" başlıklı bir belgeye kaynaklık etti. Belgede öncelikle eğitim kurumlarının fiziki yapılarının güçlendirilmesi gerektiği vurgulanıyor, psikososyal desteğin yaygınlaştırılması, kriz dönemlerinde risk altındaki çocukların izlenmesi ve öğretmenlerin hem fiziksel hem de ruhsal olarak desteklenmesi öneriliyor. Belgede afet dönemlerinde risk altındaki çocuklara yönelik izleme sistemlerinin olmasının eğitime devam ve çocuk koruma için kritik önemde olduğu belirtiliyor.

Bu çerçevede özellikle eğitim sistemlerinin deprem gibi bir afete hazırlanmasının ancak tüm binaların, altyapı sistemlerinin ve kamusal hizmetlerin depreme hazır olduğu, acil durum planlarının etkin şekilde uygulanabildiği ve toplumun afet bilinciyle donatıldığı bir ortamda mümkün olduğunun altını çizmek gerekiyor.

Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren bir okul ortamı

Her ne kadar PISA 2022 çocuğun iyi olma hâli üzerine bir araştırma olmasa da önceki bölümlerde detaylı bir şekilde anlatıldığı gibi, bulguları bu alanda da çıkarımlar yapmak için kullanılabilir. Bu konuyla ilgili PISA 2022'nin sağladığı en büyük imkân, çocuğun iyi olma hâline dair verilerin eğitim çıktılarıyla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymasıdır. Bu şekilde daha yüksek performans gösteren, daha kapsayıcı ya da daha dayanıklı sistemlerin çocuğun iyi olma hâli açısından da ne durumda olduğu tespit edilebilir. Bu değerlendirmeler, PISA 2022 tarafından örnek gösterilen sistemlerin çocukların öğrenme süreçlerini ve iyi olma hâllerini destekleyecek güçlü temeller üzerine kurulduğunu, bu sistemlerde yeterli eğitim kaynakları ve nitelikli eğitim personeli sağlandığını, okul-aile işbirliği ile velilerin öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olduğunu ve okulların sosyal etkileşim merkezi olduğunu gösteriyor.¹⁸⁶ Ayrıca daha başarılı ve dayanıklı sistemlerde, okul özerkliği kalite güvencesi mekanizmalarıyla desteklenerek geliştiriliyor.¹⁸⁷

Bu özelliklere sahip okul ortamlarını oluşturma'nın ilk adımı okulda çocuk güvenliğini sağlamak ve okul aidiyetini artırmaktır. PISA 2022 verilerine göre, yüksek performans gösteren ve öğrencilerin okul aidiyeti duygusunun daha yüksek olduğu eğitim sistemlerinde öğrenciler kendilerini daha güvende hissettiklerini, okullarında daha az risk ve zorbalığa maruz kaldıklarını paylaşıyorlar.¹⁸⁸ Güvende hissetmek, öğrencilerin genel yaşam memnuniyeti, okul aidiyeti ve matematik kaygısı gibi çeşitli refah alanları ile pozitif bir ilişki içindedir.¹⁸⁹ Yani, güvenli bir okul ortamında bulunan öğrenciler, okulda daha yüksek bir aidiyet duygusuna sahip ve yaşam memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu paylaşıyorlar.

Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren okul ortamları için OECD'nin paylaştığı kaynaklar kadar, böyle ortamları oluşturmak için ayrılması gereken finansal kaynaklar da önemlidir. PISA 2022'de de PISA 2018'deki gibi bazı ülkelerde eğitim harcamalarının artmasının öğrenci performansı ile ilişkili olduğu görülse de temel politikanın eğitim harcamalarının etkin kullanımını sağlamak olduğu belirtiliyor.¹⁹⁰ Bu durum, eğitim harcamalarının maliyet-etkililik

¹⁸⁶ OECD, 2023b.

¹⁸⁷ A.g.e.

¹⁸⁸ A.g.e.

¹⁸⁹ A.g.e.

¹⁹⁰ A.g.e.

çerçevesi üzerinden planlanması gerektiğinin bir işaretidir. Bu yaklaşımla eğitimdeki öğretim programlarına yönelik reform sıklığı azaltılarak öğrenme çıktılarına ve çocuğun iyi olma hâline birlikte etki edecek politikalar belirlenebilir. Eğitim ortamında sağlanan kaynaklara bakıldığında öğretmen ve yardımcı personel eksikliği, eğitim materyali ve dijital kaynak eksikliklerinin öğrencilerin matematik performansı ile ilişkili olduğu görülüyor.¹⁹¹ Bununla ilgili olarak, kaynak eksikliklerinin daha fazla olması beklenen dezavantajlı okullara odaklanarak, okullar arası imkân farklarını giderecek uygulamalara öncelik vermek öncelikli politika tercihlerinden biri olabilir. Ayrıca OECD, okullarda dijital araç ve kaynakların bulunmasının yeterli olmadığını, cihazların etkili kullanımı için rehberlik ve destek gerektiğini paylaşıyor. Bunun için de öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi gerekiyor.¹⁹²

Özellikle COVID-19 salgını sonrası eğitim sistemlerinde daha fazla gündeme gelen bir konu da velilerin etkisidir. OECD, 2018 ve 2022 yılları arasında velilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olduğu eğitim sistemlerinde, matematik performansında azalmanın görülmediğini, hatta bazı sistemlerde COVID-19 salgınına karşı iyileşme görüldüğünü paylaşıyor.¹⁹³ Özellikle dezavantajlı öğrencilerin böyle sistemlerde daha iyi performans gösterdiğini vurguluyor.¹⁹⁴ Ayrıca, aile desteği, öğrencilerin okul aidiyeti duygusu ve öğrencilerin genel yaşam memnuniyetiyle de olumlu bir ilişki içindedir.¹⁹⁵ Bunlar, velilerin eğitime katılımının artmasının, eğitim sistemlerinin dayanıklılığını, öğrencinin iyi olma hâlini ve başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteriyor. Diğer yandan velilerin eğitime katılımı, sadece eğitim politikalarının sorumluluk alanında değildir. Kamu ve özel sektörde çalışanların çocuklarının eğitime daha fazla dahil olmasını sağlayacak destekler sağlanabilir.

PISA 2022’de politika düzeyinde yapılan analizler, okulların öğrenme ve sosyal etkileşim merkezleri olarak hizmet vermesinin, öğrenci performansı ve refahı üzerinde olumlu bir etki yarattığını gösteriyor.¹⁹⁶ Yüksek performans gösteren eğitim sistemleri, öğrencilere çeşitli destekler sunarak onların hem beceri kazanımlarını hem de iyi olma hâllerini destekliyor. Bu sistemlerde, okullarda öğrencilerin ödev yapabileceği alanlar sunuluyor ve okulda

¹⁹¹ OECD, 2023b.

¹⁹² A.g.e.

¹⁹³ A.g.e.

¹⁹⁴ A.g.e.

¹⁹⁵ A.g.e.

¹⁹⁶ A.g.e.

öğrencilere ödevlerinde yardımcı olacak eğitim personeli istihdam ediliyor ya da akran desteği sunuluyor.¹⁹⁷ 2018 ile 2022 arasında, daha fazla öğrencinin akran desteği sunan okullara gittiği sistemlerde, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun güçlendiği görülüyor. Okulların öğrenci refahını desteklemesi noktasında OECD'nin önerdiği politikalardan biri de okul yemeği uygulamasıdır. Okullarda sağlıklı ve ücretsiz beslenme imkânlarının yaratılmasının okul aidiyetinin artırılması, okul terki ve devamsızlığın azaltılması, akademik performansın iyileşmesi, çocuk yoksulluğunun önüne geçilmesi ve kronik hastalıkların ve obezitenin engellenmesi gibi pek çok olumlu etkisi vardır.¹⁹⁸

Özetle, okul ortamının eğitim sistemlerinin genel başarısına ve dayanıklılığına katkısı, zor zamanlarda bile öğrencilerin öğrenmelerini ve refahlarını destekleyen bir öğrenme ortamı yaratma ve sürdürme kapasitelerine büyük ölçüde bağlıdır. Bu ortamlar sadece akademik beceriler odağında tasarlanmamalı, çocuğun bütünsel gelişimini ve iyi olma hâlini de merkeze almalıdır. Bunun gerçekleşmesinin okullara yeterli kaynak ayrılması ve bunların etkili bir şekilde harcamasından geçtiği açıktır. Bunun yanı sıra okulların özerkliğinin kalite güvence mekanizmaları oluşturarak desteklenmesi, okullara özgü politikaların geliştirilmesi ve ihtiyaçlara daha hızlı ve doğrudan yanıt verilmesini sağlayabilir. OECD, artan okul özerkliğinin öğrenci yararına daha iyi çalıştığı sistemlerin, belirli kalite güvencesi mekanizmalarına sahip olduğunu paylaşıyor.¹⁹⁹ Bu sistemlerde, okullara verilen özerkliğin daha yüksek ortalama matematik performansı ile ilişkili olduğu PISA 2022 verileriyle destekleniyor.²⁰⁰ OECD etkililik düzeyine göre en etkili olandan başlayarak okul özerkliğini ve öğrenci başarısını destekleyen kalite güvence politikalarını şöyle sıralıyor: Öğretmen mentorluk düzenlemeleri; müfettişlerin dersleri gözlemleyerek öğretmen uygulamalarını izlemeleri; okulların öğrencilerin test sonuçlarını ve mezuniyet oranlarını sistematik olarak kaydetmeleri; iç veya öz değerlendirmeler; bir idari otoritenin başarı verilerini takip etmesi; ve en az yılda bir kez zorunlu standartlaştırılmış testler kullanılması. Bu kontrol mekanizmaları arasında öğretmenlerin performansının ölçülmesine ilişkin bir mekanizma olmaması, aksine öğretmenlere verilecek mentorluk desteğinin en etkili politika olması dikkat çekicidir.

¹⁹⁷ OECD, 2023b.

¹⁹⁸ Korlu, 27 Eylül 2022.

¹⁹⁹ OECD, 2023b.

²⁰⁰ A.g.e.

Bütünsel eğitim sistemine yönelik politikalar

PISA 2022 sonuçları daha başarılı, daha kapsayıcı ve daha dayanıklı sistemlerin bazı eğitim politikalarında ortaklaştıklarını gösteriyor: Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıf tekrarı yerine öğrenci destek programları oluşturulması, ortaöğretimde alan seçiminin ileri yaşlara ertelenmesi, okullarda başarıya göre tabakalaşma yerine karma yetenekli okullar ve sınıflar oluşturulması.

PISA 2022'de, alanyazındaki diğer çalışmalarla uyumlu olarak okulöncesi eğitimin çocukların bilişsel gelişimi, akademik başarısı ve sosyal uyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanıyor. Dayanıklı ve yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde, neredeyse tüm öğrencilerin en az bir yıl okulöncesi eğitim aldıkları görülüyor.²⁰¹ Bu sistemlerde erken çocukluk eğitim programlarının yüksek kalitede olduğu vurgulanırken, okulöncesi eğitimin yüksek matematik performansı ve daha az sınıf tekrarıyla ilişkili olduğu belirtiliyor.²⁰² Bu bulgular, okulöncesi eğitimin öğrencilerin gelecekteki akademik başarıları, becerileri ve sosyal uyumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını gösteriyor.

Sınıf tekrarı uygulamasının dikkatli değerlendirilmesi gerektiği vurgulanan PISA 2022'de başarılı ve dayanıklı sistemlerde daha az öğrencinin sınıf tekrarı yaptığı paylaşılıyor.²⁰³ Bu durum, akademik performansın göz ardı edildiği değil, aksine bunun için sınıf tekrarından daha etkili politikalara odaklanıldığı anlamına geliyor. Bu sistemlerde yaygın olan destek programları, düşük başarı gösteren öğrenciler için hedeflenen yardımları içeriyor ve onların akademik olarak akranlarına yetişmelerini sağlıyor.²⁰⁴ OECD, sadece akademik başarı açısından değil, politika süreçleri açısından da sınıf tekrarının sorunlu bir politika olduğunu paylaşıyor: Sınıf tekrarının, eğitim harcamalarını artırdığı ve öğrencilerin mezun olarak işgücüne katılımını geciktirdiği için maliyetli bir politika olduğu belirtiliyor.²⁰⁵ Bunların aksine destek programları, öğrencilerin okuldan erken ayrılma riskini azaltıyor.²⁰⁶

²⁰¹ OECD, 2023b.

²⁰² A.g.e.

²⁰³ A.g.e.

²⁰⁴ A.g.e.

²⁰⁵ A.g.e.

²⁰⁶ A.g.e.

PISA 2022 sonuçlarına göre, daha dayanıklı eğitim sistemlerinde, ortaöğretimde alan seçimi daha ileri yaşlara erteleniyor. Burada “ileri yaş” ifadesini biraz daha somutlaştırmak gerekirse, PISA’ya göre başarılı ve dayanıklı sistemlerde alan seçim yaşının 15 yaştan sonra yapıldığı görülüyor.²⁰⁷ OECD, Türkiye’ye “erken yönlendirme” yapan sistemler arasında yer veriyor. Türkiye’deki durum incelendiğinde, öğrencilerin farklı müfredat uygulayan programlara geçişinin 14 yaşında, ortaokuldan sonra gerçekleştiği görülüyor. Farklı müfredat ile aralarında fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi gibi 7 farklı program türü kastediliyor. Yine PISA 2022’ye göre, dayanıklı eğitim sistemlerinde seçim yapılacak program sayısının ise en fazla 5 olduğu görülüyor. Eğitim sisteminin alanlara göre yatay tabakalaşması, alan sayısının fazla olması, ilerleme yollarının da farklılaştığı anlamına geliyor. OECD, bu sistemlerde dezavantajlı öğrencilerin akademik olarak daha az yoğunluklu programlara yerleştirilme olasılığının daha yüksek olduğunu paylaşıyor.²⁰⁸ Sosyoekonomik olarak dezavantajlı grupların farklı programlara yönlendirilmesi, bu eğitim sistemlerinde sosyoekonomik adaletin de zayıf olduğu anlamına gelebilir.²⁰⁹

PISA 2022, başarılı ve dayanıklı eğitim sistemlerinin, okullarda başarıya göre tabakalaşma yerine karma yetenekli okullar ve sınıfları tercih ettiğini gösteriyor.²¹⁰ Bu sistemlerde, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin birlikte öğrenim görmeleri yaygındır. Karma yetenekli okullar ve sınıflar, öğrencilerin birbirlerinden öğrenme fırsatlarını artırıyor, düşük başarı gösteren öğrencilerin, yüksek başarı gösteren akranlarından olumlu etkilenmelerini sağlıyor.²¹¹ OECD, sadece akademik başarı açısından değil, eğitimde adalet ve kapsayıcılık açısından da bu yaklaşımın önemli olduğunu vurguluyor.²¹² Ayrıca karma yetenekli sınıfların, öğrenciler arasında sosyal etkileşimi ve işbirliğini teşvik ederek, onların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekledikleri paylaşıyor.²¹³ Ancak, bu sistemlerde öğretmenlerin sorumluluğunun daha fazla olabileceğine dikkat çekmek gerekiyor. Öğretmenler, aynı sınıftaki farklı yetenek düzeyi gruplarına uygun farklı öğretim stratejileri geliştirmek zorundadır.²¹⁴ Bu da bu

²⁰⁷ OECD, 2023b.

²⁰⁸ A.g.e.

²⁰⁹ A.g.e.

²¹⁰ A.g.e.

²¹¹ A.g.e.

²¹² A.g.e.

²¹³ A.g.e.

²¹⁴ A.g.e.

sistemlerin öğretmen yetiştirme ve öğretmenlere destek mekanizmalarının bu ihtiyaçlar gözetilerek planlanmasını gerektiriyor.

OECD, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıf tekrarı yerine öğrenci destek programları oluşturulması, ortaöğretimde alan seçiminin ileri yaşlara ertelenmesi ve okullarda başarıya göre tabakalaşma yerine karma yetenekli okullar ve sınıflar oluşturulması politikalarının hepsini birden uygulayan eğitim sistemlerine “bütünsel eğitim sistemleri” ismini veriyor. Başarılı, kapsayıcı ve dayanıklı olarak belirlenen sistemler arasında, bütünsel eğitim sistemleri daha fazladır. Elbette eğitim sistemlerinde bu politikaların gerçekleşmesi için bir anda değişikliğe gitmek reform yorgunluğuna neden olabilir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin güçlü yanları analiz edilerek, uyum için yeterli süre ayrılarak ve paydaş katılımı merkeze alınarak yol haritaları çıkarılabilir.

Cumhuriyet'in yeni yüzyılında Türkiye'nin eğitim sisteminin ihtiyaçları

PISA 2022 kapsamında daha başarılı, kapsayıcı ve dayanıklı sistemlerin özellikleri Türkiye'nin eğitim sistemi için de dersler içeriyor. Önceki bölümlerde tartışıldığı gibi eğitime erişebilmeleri nedeniyle aslında genel olarak daha avantajlı bir gruba odaklanan PISA, Türkiye'de eğitim politikasına ilişkin ihtiyaçların sadece bir kısmını yansıtıyor. Fakat, eğitim sisteminin çıktılarının iyileşmesi ve okulların sosyal politika kurumlarına dönüşmesi, eğitim sistemlerinin çekiciliğini artırabilir ve eğitim dışında kalan çocukların eğitime katılımı artırılabilir. Bu bağlamda PISA 2022'nin sağladığı yol haritası dolaylı olarak eğitim dışında kalan çocuklar için de fayda sağlayacaktır.

Geleceği, gerekli becerilerin geliştirilmesi ve karşılanması muhtemel kriz ve acil durumlar karşısında dayanıklı olmak üzerinden çerçeveleyen PISA, temel yeterliklerin geliştirilmesini, sosyal ve duygusal beceriler ile dijital becerilerin geliştirilmesini önceliyor. Sistem düzeyinde geleceğe yönelik nitelikli çıktıların sağlanabilmesi için afet ve krizlere hazır olmak, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren okul ortamları hazırlamak ve bütünsel eğitim sistemine yönelik politikaları hayata geçirmek tavsiye ediliyor.

Dayanıklı sistemlerin ölçütlerinde ortalama matematik performansı ve okul aidiyeti göstergelerindeki performansının yeterli olmaması nedeniyle hiçbir ölçütte dayanıklı sistemler arasında yer almayan Türkiye'nin yapması gerekenler, PISA 2022'nin sistem düzeyi analizleriyle somutlaşıyor. Türkiye'nin eğitim sisteminin afet ve krizlere hazırlıklı ve dayanıklı olması için, COVID-19 döneminde yaşananın aksine, okulları açık tutmayı önceliklendirmesi, uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci bağlarını güçlendirecek müdahalelerin tasarlanması, dijital beceriler ve araçlardaki eşitsizliğin azaltılması gerekiyor. Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren bir okul ortamı için, öğrencilerin okul aidiyetini artıracak müdahaleler hayata geçirilmeli, okullar arası imkân farklılıkları azaltılmalı, okulların özerkliğini kalite güvence mekanizmalarıyla birlikte artırarak sosyal etkileşim merkezlerine dönüşmeleri için gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Türkiye'nin bütünsel eğitim sistemi olabilmesi için ise ortaöğretime geçiş sistemini yeniden organize edecek, ortaöğretimin mevcut yapısını yeniden düşünmeyi gerektiren büyük reformlara ihtiyaç olduğu açıktır. Bunlar için bir ihtiyaç analizi yapılması ve paydaş katılımıyla hazırlanacak bir yol haritası çıkarılması önemlidir. Elbette ortaöğretim politikaları vurgusu, PISA bulguları bu kademeye odaklandığı için yapılıyor. Eğitim sisteminin bütününe yönelik analizlerle, tüm eğitim düzeyleri açısından daha öncelikli olanlar belirlenebilir. Fakat hangi politika önceliklendirilirse önceliklendirilsin, bunun etki-değerlendirme çalışmalarıyla belirlenmesi, seçim ve uygulama sürecinde paydaş katılımının merkeze alınarak ortak akılla hareket edilmesi ve yeterli öğrenme ve uyum süresi ayrılması gerektiği açıktır. Küresel çoklu krizler çağında, eğitim reformlarının geniş bir mutabakatla gerçekleştirilmesi, yeni nesilleri geleceğe hazırlamak için elzemdir.

Maarif Modeli

Bu çerçevede bir vaka çalışması olarak PISA 2022 sonuçları açıklandıktan sonra hayata geçen ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci yüzyıldaki ilk büyük eğitim politikaları değişikliği olarak gündeme gelen Maarif Modeli'ni daha detaylı incelemek gerekiyor. Bu inceleme, geleceğin becerileri ve eğitim sisteminin ihtiyaçları çerçevesinde, iyi tasarlanmış bir öğretim programı için atılması gereken adımlara, öğretim programlarında süregiden tartışmalardan biri olan öğretim programlarının akademik açıdan aşırı yoğun bulunması sorununa, hakkaniyetli bir eğitim sistemi için gerekli olan farklılaştırma çalışmalarına ve özerklik

vurgusu kapsamında okul temelli politikalara yer veriyor. Modelin “değerler eğitimi” yaklaşımı diğer ülkelerdeki durumla karşılaştırılıyor. İncelemede, OECD tarafından yayımlanan Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030 (*Future of Education and Skills 2030*) dokümanlarından yararlanılıyor.

MEB'in 26 Nisan 2024'te kamuoyuyla taslak olarak paylaştığı ve 10 Mayıs tarihinde kabul ettiği yeni öğretim programları; bir ortak metin ve 26 ders içeriğinden oluşan 3 bini aşkın sayfadan oluşuyor. Maarif Modeli, katılımcılık, değerler eğitimi ve beceri temelli yaklaşım başta olmak üzere kamuoyu ve eğitim paydaşları tarafından uzun süre tartışıldı.

Bu tartışmaların ilk boyutu, Eğitim Reformu Girişimi'nin Maarif Modeli'ne yönelik yaptığı değerlendirmede de belirtildiği gibi, metin genelinde “anlaşılır bir dil kullanılmaması, bütünlük olmaması, kaynak belirtilmemesi ve argümanlar arasındaki ilişkinin net bir şekilde ortaya konmaması” ve bu nedenle ortaya konan “eğitim felsefesinin ne olduğuna dair net bir çıkarım” yapılamamasıdır.²¹⁵ Maarif Modeli çerçevesinde üretilen içeriklerin anlaşılması zor metinler olması ve nasıl bir eğitim felsefesi takip edileceğine dair sunduğu belirsizlik, dünyadaki diğer örneklerde görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programlarının amaçlarını yanlış yorumlamalarına ve programları verimsiz kullanmasına yol açabilir.²¹⁶ Model, akademik olarak yoğun ve anlaşılması zor bir doküman olmasının yanı sıra, sayfa sayısı olarak da uzun metinlerden oluşan bir öğretim programıdır. Uzun öğretim programlarını takip etmek, programın öğretmenlerden beklentilerini anlamak ve içerikleri sınıfta uygulayabilmek için içselleştirmek programların uygulayıcısı olan öğretmenlere de ek yükümlülükler getiriyor. Bu sorumluluk artışı, yoğun içerikli bir öğretim programı tercih edildiğine yönelik önemli bir gösterge olarak değerlendiriliyor.²¹⁷

Uluslararası araştırmalar, iş yükü fazla olan öğretmenlerin, bu uzun ve karmaşık dokümanları incelemek ve anlamak için yeterli zamanı bulamayabileceklerini, bunun da onların yeni değişikliklere karşı kayıtsız kalabilmelerine ve hâlihazırda sürdürdükleri sınıf içi uygulamaları devam ettirmelerine neden olabileceğini gösteriyor.²¹⁸ Bu durum da farklı öğretmenlerin girdiği sınıflarda farklı uygulamalardan kaynaklı, aynı okul içinde dahi farklılaşmalar olması

²¹⁵ ERG, 2024b.

²¹⁶ OECD, 2020c.

²¹⁷ Australian Primary Principals Association, 2014.

²¹⁸ OECD, 2020c.

riski taşıyor. Benzer bir şekilde, programlarda yaşanan değişikliğe dair nedenlerin ve bu değişikliklerin nasıl uygulanacağını açıklanmaması öğretmenlerin değişikliğe karşı koymalarına neden olabiliyor.²¹⁹ Türkiye’de de öğretmenler benzer sorunlarla karşılaşüyor ve değişen öğretim programlarına karşı çekingen ve dışlayıcı tutumlar takınabiliyorlar. “*Uzun Hikaye: Maarif Modeli’ni öğretmenler nasıl değerlendiriyorlar?*” başlıklı makale kapsamında görüşülen öğretmenler, değişikliklerin nedenlerinin ve amaçlarının net bir şekilde açıklanmadığını vurguluyorlar.²²⁰

Hedefleri net olmayan ve belirsiz içeriğe sahip öğretim programlarının yaratabileceği sorunlara yönelik çözüm olması amacıyla Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı altı kriter ortaya koyuyor. Bu kriterlere göre öğretim programları, “mantıklı bir şekilde açık ve net bir amaca odaklanmalı; değişimin gerekçesini açıkça açıklamalı; yanlış anlamının önüne geçmek için uyarılar içermeli; öğretmenlerin mevcut anlayışlarını yeni belgeye entegre etmeli; öğretim programının içsel tutarlılığını en yüksek düzeyde tutarken karmaşıklığı minimize etmeli ve soyut fikirleri mekânsal olarak bitişik ayrıntılar ve örneklerle açıkça ilişkilendirmeli.”²²¹

Becerilerin ve yeteneklerin ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmek için hızla değiştiği bir süreç yaşanıyor. Bu ihtiyaçlara hazır bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin odak alanlarından biridir. Ancak, öğretim programlarını bu ihtiyaçlar ekseninde yeniden tasarlamak ve programlara yeni beceriler eklemek programların ağırlığının ciddi şekilde artmasına da neden olabiliyor.²²² Ağır ve yoğun öğretim programlarının öğrencilerin okul saatleri içinde ve dışında meşguliyetlerini artırdığı, eğlenceli aktiviteleri kaçırmasına neden olduğu ve bu nedenle gerek iyi olma hâllerini gerekse öğrenme niteliklerini olumsuz yönde etkilediği ortaya konuluyor.²²³ Diğer yandan, ağır bir müfredat öğretmenlerin programı yetiştirmek amacıyla birçok konuyu hızlıca geçmelerine neden oluyor ve becerilerin derinleşmesini önüyor.²²⁴ Bu çerçevede ortaya konan sorunlara paralel bir şekilde Maarif Modeli’nin ağır ve yoğun programların olumsuz etkilerine çözüm üretmek için yola çıktığı belirtiliyor. Bu kapsamda, Maarif Modeli’nin temel hedeflerinden biri, Türkiye’de uygulanan

²¹⁹ OECD, 2020d.

²²⁰ Aktaş Salman, 24 Temmuz 2024.

²²¹ Ministry of Education (New Zealand), t.y., s. 3.

²²² OECD, 2020c.

²²³ OECD, t.y.d.

²²⁴ OECD, 2020c.

ve yoğunluğu uzun yıllardır eleştirilen öğretim programlarında sadeleşmeye gitmek olarak tanımlanıyor. MEB tarafından yapılan açıklamaya göre, “mevcut müfredatın öğrenme çıktılarının incelenen ülkelere göre yüzde 50 fazla olduğu belirlendi. Bu kapsamda yeni müfredatta yüzde 35’lik oranda bir seyreltme yapıldı.”²²⁵ Bu hedef doğrultusunda, beceri-temelli bir eğitim yaklaşımının önceliklendirileceği vurgulandı ve öğrencilerin daha az konuda daha derin beceriler kazanmasının amaçlandığının üzerinde duruldu.²²⁶

Programlarda yapıldığı belirtilen seyreltme çalışmalarına ve beceri-temelli yaklaşıma yönelik iki eleştiri öne çıkıyor. Öncelikle seyreltme çalışmalarının içeriği ve öğretmenlerden beklentiler birçok öğretmen için henüz çok net değil. Öğretim programları üzerine öğretmenlerle yapılan görüşmelerde daha önce de öğretim programı oluşturmuş ve deneyimli bir öğretmen, programlarda seyreltme yapıldığı belirtilmesine karşın programı hâlâ çok karmaşık bulduğunu ifade ediyor.²²⁷ Bu noktada karmaşıklığın öne çıkan sebeplerinden biri terminolojide yaşanan değişiklikler ve değişiklik gerekçelerinin açıklanmamasıdır.²²⁸ Önceki öğretim programları “daha çok öğrenciyi merkeze alan bir” yaklaşıma sahip olduğu için “kazanım” kavramını tercih ederken²²⁹ Maarif Modeli’nde “kazanım” öğrencilerin “süreç sonunda öğrendiklerini, anlayabildiklerini veya yapabilirliklerini açıklamaya yönelik ölçülebilir ve somut bir tanıma işaret” eden “öğrenme çıktıları”yla değiştirilmiştir.²³⁰ Ayrıca, önceki programlar ve *2023 Eğitim Vizyonu* gibi belgelerde öne çıkan “çocuk” vurgusuna Maarif Modelinde yer verilmiyor.²³¹ Kazanım ve öğrenme çıktıları kavramları üzerinden yapılan bir değerlendirme, Maarif Modeli’ndeki öğrenme çıktısı sayısının bir önceki programda yer alan kazanım sayısından az olduğunu ancak “öğrenme çıktılarına ulaşmalarını sağlayacak olan ‘süreç bileşenler’” sayıları ile kazanım sayıları arasında bir karşılaştırma yapıldığında, süreç bileşenlerinin kazanımlardan daha fazla olduğunu ve her sınıf seviyesinde giderek arttığını vurguluyor.²³²

²²⁵ MEB, 26 Nisan 2024.

²²⁶ A.g.e.

²²⁷ Aktaş Salman, 24 Temmuz 2024.

²²⁸ Sever, 2024.

²²⁹ ERG, 2005.

²³⁰ ERG, 2024b.

²³¹ Sever, 2024.

²³² TEDMEM, t.y.

Seyreltme çalışmaları kapsamında bazı derslerde yer alan konu sayısının azaltıldığı, bazı derslerde ise içeriğin yoğunlaştığı görülüyor. Örneğin, fizik programlarında madde ve özkütle ile dayanıklılık ve kuantum gibi konuların içerisinde olduğu toplamda 26 konu ve ünite kapsam dışında bırakıldı.²³³ Öte yandan, okulöncesi öğretim programında yer alan “öğrenme çıktısı sayısının 36-48 ay aralığı için 166’ya, 48-60 ay için 273’e, 60-72 ay aralığı için ise 522’ye ulaştığı”na ve bu programın bu yaş grubu için oldukça yoğun olduğuna dikkat çekiliyor.²³⁴ Okulöncesi programına eklenen “Yazı Farkındalığı Merkezi” ve “Erken Okuryazarlık Etkinlikleri”yle ilkökul 1. sınıf konusu olan okuma-yazma eğitime başlangıç yapılmasının hedeflendiği ve bu kapsamda programdan beklentilerin arttığı görülüyor.²³⁵ Program içeriklerinin zor anlaşılabilir metinler olması, terminoloji değişiklikleri ve seyreltmeye yönelik ders/kademe bazlı birbiriyle çelişen beklentiler Maarif Modeli’ne yönelik öne çıkan eleştirilerin bir bölümünü oluşturuyor.

Maarif Modeli’nin beceri-temelli bir eğitim yaklaşımını önceliklendireceği daha önce de belirtilmişti.²³⁶ Beceri-temelli yaklaşıma geçilmesi, Türkiye’nin özellikle PISA sonuçlarında sıkça karşılaşılan ve öğrenilen bilginin uygulamaya dönüştürülememesi²³⁷ sorununa çözüm olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, programlarda azaltılan içerikler sayesinde öğrencilerin daha az konuda daha derin beceri edinmesinin önünün açılması da hedeflerden bir diğeridir.²³⁸ Beceri-temelli öğretim yaklaşımının benimsenmesi, beceri ve bilgiler arasında karşılık yaratma tehlikesi barındırdığı için ilerleyen yıllarda önemli bir sorun hâlini alabilir. Eğitim Reformu Girişimi, Maarif Modeli değerlendirmesinde “öğrencilerin belli bir beceri düzeyine ulaşmaları için bilgiye ihtiyaç duyduklarını” vurguluyor, “bilgi ve beceri arasında sağlıklı bir ilişki kurulması”nın önemli olduğunun altını çiziyor.²³⁹ TEDMEM de felsefe öğretim programı üzerinden benzer bir değerlendirme yapıyor; teorik bir alan olan felsefe programının “beceri gelişimine yapılan vurgu[yla] felsefenin bir disiplin olmasından çıkarak salt etkinliğe indirgenmesi riskini artırdığı”nı öne sürüyor.²⁴⁰ Her iki değerlendirme de bilgi kazanımının becerilere giden yolda önemine vurgu yapıyor ve bu iki kavramın birbirlerini dışlayan

²³³ Alpar, 12 Haziran 2024; TEDMEM, t.y.

²³⁴ TEDMEM, t.y.

²³⁵ Diker Coşkun, 2024.

²³⁶ MEB, 26 Nisan 2024.

²³⁷ TUSİAD ve OECD, 10 Ocak 2024.

²³⁸ MEB, 26 Nisan 2024.

²³⁹ ERG, 2024b.

²⁴⁰ TEDMEM, t.y.

kavramlar olmadığını, bilgi kazanımının beceri edinmedeki en önemli yapı taşı olduğunun altını çiziyor.

Geleneksel öğretim programları, öğrencilerin farklı olabilecek bilgi ve beceri düzeylerini, hazırbulunuşluk seviyelerini ve arka planlarını hesaba katmadan ders içeriklerini tüm öğrencilere aynı yöntemle aktarmaya çalışan programlardır. Bu programların özellikle dezavantajlı çocukların öğrenme kazanımlarını olumsuz yönde etkilediği ve diğer çocuklarla aralarındaki başarı farklarını derinleştirdiği görülüyor.²⁴¹ Dezavantajlı ve avantajlı çocuklar arasındaki başarı farklarını azaltmak amacıyla, kişiselleştirilmiş öğretim programları ve öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarındaki ihtiyaca göre şekillendirebilmesine alan tanıyan esnek ve özerk öğretim programları süreç içerisinde önem kazandı.²⁴²

Maarif Modeli kapsamında ortaya konan yenilikler arasında benzer yaklaşımlar yer alıyor. Bu yaklaşımlar, farklılaştırma ve okul temelli planlama başlıkları altında ele alınıyor. Farklılaştırma başlığı altında “zenginleştirme” ve “destekleme” çalışmaları yer alıyor. Zenginleştirme çalışmaları, beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin “bilgi ve becerilerini mümkün olan en üst düzeyde geliştirmeyi” hedefliyor.²⁴³ Destekleme çalışmaları ise, “öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler” için yapılan ve “bu öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmak ve öz güvenlerini inşa etmelerine” yönelik uygulamalardır.²⁴⁴ Diğer yandan okul temelli planlama ise, okulların zümre öğretmen kurullarınca her ders özelinde belirlenen süre ders kapsamında yapılacak çalışmaları kapsıyor.²⁴⁵ Türkiye gibi eğitim sisteminin merkeziyetçi olduğu ve farklı ihtiyaçlara yönelik esnekliklerin sağlanamadığına yönelik yoğun eleştiriler gelen bir ülkede, öğrenci ve okul ihtiyaçlarına göre farklılaştırma ve okul temelli planlama gibi girişimlerin programda yer bulması oldukça önemlidir. Ancak, uzmanlar farklılaştırma ve okul temelli planlama çalışmalarıyla sağlanan özerklik alanının merkeziyetçi bir şekilde belirlenen öğrenme çıktıları tarafından sınırlandırıldığını vurguluyorlar.²⁴⁶ Ayrıca öğretmenler, bu tip girişimlerin olumlu sonuçlar verebilmesi için desteğe ihtiyaç duyuyorlar ve eğitim ortamlarının fiziksel olarak

²⁴¹ OECD, 2021a.

²⁴² OECD, t.y.d; OECD, 2021a.

²⁴³ MEB, 2024.

²⁴⁴ A.g.e.

²⁴⁵ A.g.e.

²⁴⁶ Sever, 2024.

yeterli olması gerektiğini vurguluyorlar.²⁴⁷ İlk bölümde altı çizildiği gibi, OECD ortalamasına kıyasla Türkiye’de öğrenciler sosyoekonomik durumlarına ve akademik başarılarına paralel olarak okullarda ayrışıyorlar. Bu durum, PISA 2022’de görülen başarı farklarının önemli bir bölümünün okullar arasında görülmesine ve okul içi farkların OECD ortalamasına göre daha düşük seviyede olmasına neden oluyor. Bu nedenle, öğrenciler arasındaki başarı farklarının azaltılması için öncelikle okullar arası imkân farklılıklarının azaltılması ve eğitim bütçesinin dezavantajlı okulların ihtiyaçlarını önceliklendirerek dağıtılması gerekiyor. Dezavantajlı okullara yönelik verilecek desteklerin artırılması, Maarif Modelinde ele alınan okul temelli planlama süreçlerinde okul yöneticilerinin ve zümrelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini sağlayacaktır.

Önceki programlara benzer bir şekilde Maarif Modeli, eleştirel düşünme becerilerinin hızla değişen becerilere uyum sağlayabilmek için önemli olduğunu vurguluyor. Ancak, öğretim programlarının ortak metni, yoğun bir şekilde değerler eğitimi vurgusu yapıyor, evrensel değerler vurgusu azalırken değerleri ahlaki ve millî değerler çerçevesinde ele alıyor.²⁴⁸ Erdem-Değer-Eylem Modeli olarak tanımlanan bu alan, “somut, bilimsel bilgiye dayalı bir etik algısıyla sorgulanabilir öğeler olmaktan ziyade öğrencilerin pasif bir şekilde edinecekleri öğeler olarak” kurgulandığı şekliyle eleştiriliyor.²⁴⁹ Soyut, sorgulanabilir ve test edilemeyen bu kavramlar, Maarif Modelinde de yer alan eleştirel düşünme becerileri vurgusuyla çelişen bir sonuç yaratıyor. Program içeriğinde ahlak 60 kez kullanılırken yapılandırılmış ve toplum ölçeğinde düşünülen bir kavram olan etiğin yalnızca 3 kez ele alınması, evrensel ve millî manevi değerler arasındaki dengenin millî manevi değerler lehine bozulduğunu gösteriyor.²⁵⁰ Dünyada teknolojinin ve dolayısıyla becerilerin hızla değiştiği, dünyanın daha öncesinde karşılaşmadığı bir iklim ve biyoçeşitlilik krizi içerisinde olduğu bir dönem yaşanıyor. Değerler eğitiminin büyük oranda evrensel olmayan, millî ve manevi geçmişe ve deneyimlere dayanan kavramlarla ele alınması, bireyleri geleceğe özgü, yeni sorunlar karşısında belirsizlik içerisinde ve donanımsız bırakabilir. Yapay zeka tartışmaları bu konuda önemli bir örnek olarak karşımıza çıkıyor. “Yeni teknolojiler veya durumlara ilişkin (örneğin yapay zekanın eğitimde kullanımına ilişkin yaşanabilecek sorunlarla ilgili) bir geleneğimiz

²⁴⁷ Aktaş Salman, 24 Temmuz 2024.

²⁴⁸ ERG, 2024b.

²⁴⁹ A.g.e.

²⁵⁰ Diker Coşkun, 2024.

olmayabilir ancak bilimsel bilgiye dayalı oluşturulan etik kuralları sorunlar ortaya çıkmadan öngörebilir ve öğretime uyarlayabiliriz.”²⁵¹

Evrensel değerlere yönelik vurguların azalması, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında yer alan kavramların programda yer almamasına, insan haklarının ele alınış şeklinin ödev ve sorumluluklar çerçevesine sıkıştırılmasına neden oluyor.²⁵² Maarif Modeli’nde değerler eğitiminin ele alınış şekli birçok sivil toplum kuruluşu ve sendika tarafından yoğun bir şekilde eleştiriliyor.²⁵³ Yaşanan tartışmalar ve ortaya çıkan model, değerlere yönelik ülke genelinde bir mutabakata varılamadığını, eleştirilerin ise askı süreci sonrasında küçük değişikliklerle kabul edilen öğretim programlarında dikkate alınmadığını gösteriyor. Değerler eğitiminde ele alınacak kavramlara yönelik tabandan tavana bir istişare sürecinin gerçekleştirilmesi önem taşıyor. Avustralya, İrlanda, Norveç ve Hindistan’da hangi değerlerin öğretim programlarında yer alacağına yönelik tartışmalar, merkezi otoritenin karar verdiği ve uyguladığı bir şekilde değil uzlaşma hedefiyle gerçekleştirilmiştir ve bu ülkelerdeki yaklaşım Türkiye için de iyi örnek olabilecektir.²⁵⁴ Ayrıca, Türkiye’nin, uluslararası sistemin uzun süredir içerisinde ve paydaşı olan bir ülke olarak, taraf olduğu çok sayıda uluslararası kurum ve evrensel sözleşme bulunuyor. Bu kurum ve sözleşmelerin insani ve toplumsal değerler olarak adlandırdığı örneğin insanlık onuru, eşitlik, özgürlük, adalet ve barış gibi evrensel kabul gören kavramları²⁵⁵ öğretim programlarına dahil etmenin, bu değerler tartışması özelindeki uzlaşma sürecine katkı sunacağı ve kapsayıcı olacağı düşünülmelidir.

²⁵¹ Diker Coşkun, 2024.

²⁵² ERG, 2024b.

²⁵³ TÜSİAD, 30 Nisan 2024; TÜSİAD, 10 Mayıs 2024; AÇEV, t.y.; TEDMEM, t.y.; Eğitim-Sen, 26 Nisan 2024.

²⁵⁴ OECD, 2021b.

²⁵⁵ A.g.e.

Sonuç

Geleceğin Dünyasına Hazırlanırken Eğitime Bakış: PISA 2022 Bulguları Işığında Türkiye’de Eğitimin Durumu Araştırması ile Türkiye’nin eğitim sisteminde PISA araştırmalarının yapıldığı son 20 yılda kat edilen yolun ve mevcut durumun derinlemesine analiz edilmesi amaçlandı. Araştırmada eğitim sisteminin temel ihtiyaçlarının yanı sıra uygun adımlar atıldığı takdirde elde edilebilecek fırsatların da olduğunu ortaya koymak hedeflendi.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenci kitlesinin çok geniş olduğu ve bu öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre farklı okullarda eğitim aldığı görülüyor. Bu durum, okullar arası başarı ve imkân farklılıklarını da artırıyor. Okullar arası bu farklar azalmadan, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler desteklenmeden Türkiye’nin OECD ortalamasını yakalaması mümkün değildir. Ayrıca, teknolojideki hızlı gelişmeler doğrultusunda geleceğin becerilerinin eğitim sistemine hızla entegre edilmesi çok önemlidir. Bu ihtiyacın bir göstergesi olarak PISA 2022 sonuçları, öğrencilerin sosyal ve duygusal beceriler, dijital beceriler ve yaratıcılık konusundaki özgüvenlerinin temel becerilerle desteklenmesi gerektiğini gösteriyor. Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu ise Türkiye’nin başarılı ve acil durum ve krizlere dayanıklı bir eğitim sistemi kurabilmesi için akademik performanstaki iyileşme kadar öğrencilerin okul aidiyetini de desteklemesi gerektiğidir. Bunun yanı sıra, öğrenci ve öğretmen refahının her adımda öncelikli bir politika olması gerektiği OECD’nin örnek gösterdiği başarılı eğitim sistemlerinde de görülüyor. Başarılı ve dayanıklı eğitim sistemlerinin, çocukların öğrenme süreçlerini ve iyi olma hâllerini destekleyecek güçlü temeller üzerine kurulduğu, bu sistemlerde yeterli eğitim kaynakları ve nitelikli eğitim personeli sağlandığı, okul-aile işbirliği ile velilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katıldığı ve okulların sosyal etkileşim merkezi olduğu görülüyor. Bu sistemlerde, “bütünsel eğitim sistemi” politikaları olarak adlandırılabilir, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıf tekrarı yerine öğrenci destek programları oluşturulması, ortaöğretimde alan seçiminin ileri yaşlara ertelenmesi, okullarda başarıya göre tabakalaşma yerine karma yetenekli okullar ve sınıflar oluşturulması gibi politikalar uygulanıyor. Bu politikalar, Türkiye’nin de ihtiyaçlarına cevap verebilecekken Türkiye’nin politika tercihlerinde Maarif Modeli gibi farklı öncelikleri olan alanlara odaklandığı görülüyor. Maarif Modeli özellikle katılımcılık ilkesi konusundaki

eksiklikleri, değerler eğitime yaklaşımı ve beceri temelli yaklaşımda ortaya koyduğu değişiklikler nedeniyle kamuoyunda uzun süre tartışıldı.

Araştırma sürecinde PISA 2022 bulgularının yanı sıra küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar ve alanyazındaki ilgili çalışmalardan yararlanıldı. Bunlara ek olarak TÜSİAD işbirliğinde uzmanların bir araya geldiği çalıştaylar düzenlendi. İlk çalıştay 28 Mart 2024 tarihinde okul türleri arasında en düşük ortalama puana sahip olan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin okul yöneticileriyle yapıldı. Çalıştay çıktıları, mesleki ve teknik okulların karşılaştıkları sorunlar ve atılması gereken adımlara yönelik içgörüler sağladı. İkinci çalıştay, 11 Haziran 2024 tarihinde iş dünyasından yöneticilerin katılımıyla düzenlendi. Geleceğin becerilerine odaklanılan çalışmada, PISA 2022'nin geleceğin becerilerine ilişkin bulguları iş insanlarıyla tartışıldı. Mevcut durumdan hareketle eğitim sistemine ilişkin öneriler geliştirildi. Son çalıştaysa 24 Temmuz 2024 tarihinde, ERG'nin kolaylaştırıcılığında kurulan Afet Döneminde Eğitim Paylaşım Grubu üyesi sivil toplum örgütü profesyonelleriyle birlikte yapıldı. Çalıştayda PISA 2022'de sunulan dayanıklı sistemler çerçevesi tartışıldı. OECD'nin iyi örnek olarak gösterdiği politikalar incelenerek Türkiye'nin yapabilecekleri belirlendi.

Araştırma kapsamında yapılan bu çalıştayların temel amacı eğitim gibi toplumun her kesimini ve sosyal kalkınmanın pek çok boyutunu ilgilendiren bir konuda ihtiyaçları ve çözümleri farklı uzmanlarla tartışacak bir diyalog ortamı oluşturmaktır. PISA verileri üzerinden de izlenebilen Türkiye'nin eğitim sisteminin son 20 yılı düşünüldüğünde öncelikli ihtiyaçlardan birinin farklı uzmanların bir araya gelebileceği geniş bir zemin ve diyalog ortamı olduğu yadsınamaz. Özellikle son dönemde Maarif Modeli'yle başlayan tartışmalar, ortak bir gelecek için ortak mesele olan eğitimde daha fazla birlikte düşünmeye alan açılması gerektiğini gösteriyor. Eleştirilere ve eksik yanlarına karşın küresel çapta politika yapıcılarının desteğini de alarak veri toplayan ve bunları ülkelerin politikalarıyla bağlantılı olarak değerlendirmeyi sağlayan az sayıda çalışmadan biri olan PISA, diyalog ortamı için objektif bir başlangıç noktası sağlıyor. Bu çerçevede, bu sonuç bölümünde araştırma süreci boyunca öne çıkan konular ve bunlara ilişkin değerlendirmelere yer veriliyor. Bu değerlendirmeler, Türkiye'de eğitim sistemine benzerleri defalarca kez sunulmuş bir reçete olmaktan ziyade, çözümü birlikte aramak için bir davet olarak görülebilir. Teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve bununla beraber değişen iş yapma biçimleri, yeşil dönüşüm, demografik dönüşümler, acil durum ve krizlerle gittikçe belirsizleşen bir gelecek karşısında

eğitimin tek başına cevaplar sunamayacağı ortadadır. Benzer şekilde eğitim alanında da etkili politikaların tasarlanması ve uygulanması çok sesli ve çok paydaşlı diyalog ortamlarının kurulmasıyla mümkündür.

Sosyoekonomik durumun eğitime olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik müdahale politikaları önceliklendirilmelidir.

Eğitimde sosyoekonomik durumun etkilerini azaltmaya yönelik müdahale politikalarının önceliklendirilmesi, çocukların nitelikli eğitim hakkının güvence altına alınması için kritik bir gerekliliktir. PISA 2022 kapsamındaki ESKD endeksi gibi göstergeler, öğrencilerin akademik başarılarının büyük ölçüde ailelerinin sosyoekonomik durumlarından etkilendiğini gösteriyor. Öğrenciler, sosyoekonomik durumlarına göre ayrıştırıldığında Türkiye’de en düşük sosyoekonomik düzeylerdeki öğrenci oranının OECD ortalamasına göre yüksek olduğu dikkat çekiyor. Bu durum, Türkiye’nin PISA araştırmalarındaki ortalama puanlarını aşağı çeken etkenlerden biri olarak öne çıkıyor. Bu çerçevede Türkiye’nin OECD seviyesini yakalayabilmesi için politika tercihlerinde sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocuklara yönelik müdahalelere ağırlık verilmelidir. Son 20 yılda Türkiye’de okullulaşma oranlarının artması ve COVID-19 salgını sırasında akademik becerilerin korunabilmesi gibi gelişmeler, dezavantajlı çocuklara yönelik müdahalelerle desteklendiğinde Türkiye’nin eğitim sisteminin gerçek potansiyeli ortaya konabilir.

PISA 2022 verileri, Türkiye’de, dezavantajlı öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%96,1) devlet okullarında eğitim gördüğünü ve öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarına göre farklı okul türlerine yoğunlaştığını gösteriyor. Veriler, bu okullar arası akademik başarı farklarını da ortaya koyuyor. PISA verileri okul profillerine ilişkin sınırlı bilgi sağlasa da ERG’nin uzun yıllardır yürüttüğü izleme çalışmaları dezavantajlı öğrencilerin yoğunlaştığı okulların, aynı zamanda imkânlar açısından dezavantajlı olan okullar olduğunu gösteriyor. Bu çerçevede okullar arası başarı ve imkân farklılıkları kadar, okullar arası bir sosyal tabakalaşma da olduğu açıktır. Başta ortaöğretime geçiş sistemini yeniden düşünmek olmak üzere, bu tabakalaşmanın engellenmesine yönelik adımlar bir an önce atılmalıdır.

Nitelikli eğitim temel bir haktır ve bu hakka erişim önünde sosyoekonomik durum dahil olmak üzere tüm engelleri kaldırmak temel bir ilke olmalıdır. Eğitimde sosyoekonomik duruma yönelik müdahaleler, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda toplumun genel refahını artıracak, sosyal adaletin güçlenmesine katkı sağlayacak ve ülkenin uzun

vadeli ekonomik kalkınmasını destekleyecektir. Dezavantajlı okullara yönelik altyapı yatırımları, bu okullardaki öğretmenlere sağlanacak destek programları ve dezavantajlı öğrencilere yönelik akademik destek stratejileri, eğitimde fırsat eşitliğini artırabilir. Bunun yanı sıra, okul türleri arasındaki başarı farklarının kapatılması, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre farklı eğitim kurumlarına yönlendirilmesini önleyerek daha homojen bir eğitim sistemine katkıda bulunabilir. Diğer yandan sosyoekonomik duruma ilişkin müdahaleler sadece eğitim alanına özgü değildir. Sosyoekonomik durumun eğitime etkilerini azaltmak için diğer sosyal kalkınma alanlarıyla da ilişkili bütünsel politikalar geliştirilmelidir.

Her reform, politika değişikliği ya da müdahale programı öncelikle öğrenci ve öğretmenin iyi olma hâlini merkeze almalıdır.

Eğitim sistemlerinde sürdürülebilir ve kalıcı iyileşmeler sağlanabilmesi, eğitim sistemlerinin iki temel paydaşı, öğrenci ve öğretmenlerin iyi olma hâlinden bağımsız düşünülemez. Atılacak adımlarla öğrenci ve öğretmenlerin iyi oluşları desteklenmediği takdirde politikalar uzun ömürlü ve sürdürülebilir olmayacaktır. Bu bağlamda eğitim izleme çalışmaları ve PISA 2022 sonuçları, öğrenci ve öğretmene yönelik bazı alanlara işaret ederek reform, politika ve müdahale programlarında dikkat edilmesi gerekenleri ortaya koyuyor.

Öğrencilerin yaşam memnuniyetleri, sosyal ilişkileri ve bütünsel gelişimleri gibi pek çok etkeni içine alan iyi olma hâli, akademik başarıyla da yakından ilişkilidir. Türkiye'deki öğrenciler, OECD ortalamasına kıyasla hayatlarından daha az memnun olduklarını belirtiyor. PISA 2022'de öğrencilerin hayat memnuniyetini en çok etkileyen değişkenlerin, öğrencilerin ebeveynleriyle ilişkileri, okul hayatları ve sağlık durumları olduğu paylaşılıyor. PISA 2022, Türkiye'deki öğrencilerin ebeveynleriyle ilişkileriyle ilgili sınırlı bir bilgi sağlıyor; ebeveynlerin çocuklarıyla neredeyse hemen her gün birlikte yaptığı etkinlik öğle ya da akşam yemeği yemekken ebeveynlerin yapmadığı en fazla söylenen etkinlikse öğrencinin okulda öğrendikleriyle ilgilenmektir. Bunun yanı sıra çocuğun iyi olma hâlini etkileyen haneye ilişkin diğer bulgular, öğrencilerin kalabalık hanelerde yaşadıklarını ve bakım yükleri olduğunu gösteriyor. Bu öğrenciler arasında para kazanmak için bir işte çalışmak zorunda olanlar da bulunuyor. Öğrencinin yaşam memnuniyetini etkileyen okul hayatıyla ilgili bulgularda ise okul güvenliğine ilişkin müdahalelere ihtiyaç olduğu görülüyor: Neredeyse her dört çocukta biri son dört hafta boyunca okulda çeteler, silah veya bıçak taşıyan öğrenci gördüklerini veya

bir öğrencinin başka bir öğrenciyi yaralamakla tehdit ettiğini duyduğunu paylaşıyor. Yaşam memnuniyetini etkileyen değişkenlerden sağlıkla ilgili en önemli mesele ise Türkiye’de okullarda hâlâ ücretsiz ve sağlıklı okul yemeğine erişime yönelik somut bir adım atılmaması, hatta bu konuda atılan adımlardan geri dönülmesidir. PISA 2022 bulguları, kahvaltı etmeden okula giden, parası olmadığı için yemek yiyemeyen öğrenciler olduğunu ortaya koyuyor. Bu öğrenci grubunun oranı tüm öğrenciler içinde görece küçük olsa da mühim olan bu grubun büyüklüğü değil, sağlıklı beslenmenin temel bir hak olduğu ve çocuk gelişiminin ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğidir. Bu nedenle, her öğrencinin yeterli ve dengeli beslenmeye erişiminin sağlanması, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir sorumluluğudur.

Öğretmenler ise reform, politika değişikliği ya da müdahale programlarından etkilendikleri kadar, eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik bu çalışmaları doğrudan etkiliyorlar. Her yeni politikanın uyum sürecinde öğretmenlerin sorumlulukları artıyor. Ayrıca öğretmenler COVID-19 salgınında olduğu gibi acil durum ve krizlere yönelik politikalarda da ön saflarda çalışıyorlar. Teknolojideki hızlı gelişmelere eğitim sisteminin uyum sağlayabilmesi de öğretmenlerin bu alanlarda desteklenmesinden bağımsız düşünülemez. Bu çerçevede, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, mesleki gelişim imkânlarının artırılması ve onlara sosyal destek sistemleri sağlanması, onların bu süreçlere verimli ve motive bir şekilde katkı sunmaları için gereklidir. PISA 2022, özellikle dezavantajlı okul ve öğrencilerin desteklenmesinde ve COVID-19 salgınına başarılı bir şekilde yöneten eğitim sistemlerinde öğretmenlerin üstlendiği rolün önemini vurguluyor. Öğretmenlerin artan sorumluluğuna işaret eden bu bulgular, öğretmenlerin yetkilerinin ve imkânlarının artması gerektiğine de işaret ediyor. Bu denge sağlanmadığı takdirde doğru ve yetkin adayların öğretmenlik mesleğini tercih etmesi ve öğretmenlik mesleğinin itibarının artırılması mümkün değildir. Bu bağlamda yeni yasama döneminde görüşülmeye devam edecek Öğretmenlik Mesleği Kanunu çok önemlidir. Öğretmenlerin mesleğe hazırlanmalarına, yetkinleştirilmelerine, istihdam ve kariyerlerine, hak ve ödevlerine, öğretimin etkililiği için uygun koşullara, öğretmen maaşlarına, sosyal güvenliğe ve öğretmen açığına ilişkin düzenlemeler getiren, kanıt temelli, şeffaf ve katılımcı bir yaklaşımla hazırlanmış ve öğretmenlere özgü bir meslek kanununun yürürlüğe girmesi için mevcut kanun teklifinin bu yönde düzenlenmesi gereklidir.

Özetle, eğitimde başarı, yalnızca akademik performans ve sınav sonuçları ile ölçülmemeli; öğrencilerin ve öğretmenlerin mutlulukları, sosyal ilişkileri, psikolojik sağlıkları ve yaşam

memnuniyetleri dikkate alınarak planlanmalıdır. Öğrenciler ve öğretmenler için güvenli, destekleyici ve refah odaklı bir eğitim ortamı yaratmak, sürdürülebilir bir eğitim reformunun temel taşıdır. Eğitimin sadece bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda bireylerin iyi olma hâllerini destekleyen bir yapı olduğunu unutmadan, politika ve programların bu doğrultuda şekillendirilmesi, toplumun genel refahını artıracak önemli bir adımdır.

Kamu-özel sektör ortaklığında geliştirilecek stratejiler ile gençlere geleceğin becerileri kazandırılmalıdır.

Araştırma kapsamında küresel ekonomik eğilimleri ele alan raporlar ve iş dünyasından yöneticilerle gerçekleştirilen çalıştay, özellikle sosyal duygusal becerilerin, yaratıcılık ve dijital becerilerin iş dünyasının mevcut ihtiyaçları ve geleceğin becerilerini edinmek için önemini ortaya koydu. Bu alanlara dair PISA 2022 bulguları, Türkiye'deki öğrencilerin eğilimlerine ilişkin umutlu bir tablo çiziyor. Her ne kadar Türkiye'deki öğrencilerin akademik performanslarıyla bu becerilere ilişkin olumlu eğilimleri arasındaki ilişki zayıf olsa da, doğru müdahalelerle bu ilişkiler güçlendirilebilir.

Bu müdahaleler arasında iki başlık öne çıkıyor: İlki, temel becerilerin tüm öğrencilerde desteklenmesinin, geleceğin becerilerinin kazandırılmasında da önemli olmasıdır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konu; temel beceriler ile geleceğin becerileri konusunda etkili olan diğer becerilerin ayrı alanlar gibi düşünülmemesidir. Sosyal duygusal beceriler, yaratıcılık ve dijital beceriler öğretim programlarının ve okul hayatının homojen bir parçası hâline getirilmelidir. Bu beceriler mevcut ders kazanımlarından bağımsız düşünülmemeli, bunların okul hayatının ders dışı alanlarında da desteklenmesi için uygulamalar geliştirilmelidir.

İkinci başlık içinse bu araştırma kapsamında yapılan çalıştaya katılan iş dünyasından yöneticilerin dile getirdiği bir konuyu tekrarlamakta yarar vardır: Gençlerin geleceğin becerilerini edinmesi, eğitim sistemlerinin ve iş dünyasının ortak hedefidir. Bu ortak hedef doğrultusunda ortak stratejiler geliştirilebilir. Okul yapımı ve mesleki eğitimin desteklenmesi gibi alışlageldik ortaklık alanları dışında, bu becerilere de birlikte yönelmek, işbirliklerinin çağın gerekliliklerine uygun hale gelmesini sağlayacaktır.

Kamu-özel sektör işbirliklerinden başlayarak geleceğin becerileri için geleceğe yakışır stratejilerin geliştirilmesi farklı paydaşların bir araya geldiği diyalog ortamlarının oluşturulmasıyla mümkündür. Bu noktada eğitimin tek başına tüm sorunları çözemeyeceğini ve zenginliğinin diğer alanlarla kurduğu bağlantılardan geldiğini bir kez daha vurgulamak gerekiyor.

Okul; teknolojiyle değişen öğrenme süreçleri, dijital araçların yaygınlığı ve şiddeti artan afet ve krizleri dikkate alarak öğrenci, öğretmen ve veli gibi eğitimin öncelikli paydaşlarının kendilerini ait hissedecekleri bir mekân olarak yeniden kurgulanmalıdır.

PISA 2022'nin en çarpıcı bulgularından biri öğrencilerin okul aidiyetinde görülen gerilemedir. Öğrenci refahı açısından dayanıklılık ölçütlerine bakıldığında, Türkiye hem aidiyet endeksi puanı düşük olan hem de COVID-19 salgını sonrası öğrenci aidiyetinde yüksek oranda düşüş görülen ülkeler arasında yer alıyor. Okul aidiyeti akademik başarının belirleyicilerinden biri olmasının yanı sıra eğitim, ilişkiler ve riskler gibi çocuğun iyi olma hâli alanlarıyla yakından ilişkilidir. Türkiye'de okulların COVID-19 salgını sırasında en uzun süre kapalı kaldığı ülkelerden biri olması okul aidiyetindeki gerilemede etkili olabilir. Ayrıca, teknolojiye gelişmelerle birlikte dijital araçlarla bireysel öğrenme fırsatlarının artması ve dijital mecralarda kurulan sosyal ilişkiler gibi etkenler, okul aidiyetinin azalmasına neden olabilir. OECD, kriz ve acil durumlar karşısında her koşulda okulları açık tutmayı, bunun yapılamadığı durumlarda öğrencinin okulla ilişkisini dijital araçlarla sürdürmesini sağlamayı öneriyor. Bu kapsamda, ulusal, yerel ve okul bazlı uzaktan eğitime geçiş eylem planlarının geliştirilmesi gerekiyor. Teknolojiyle değişen öğrenme süreçleri ve sosyal ilişkiler karşısında ise okulların bu yeni döneme adapte olması şarttır. Zaten okul ortamının öğrencilerin öğrenmelerine ve iyi olma hâllerine en önemli katkısı, bunları her koşulda destekleyen bir alan yaratabilmesinde yatıyor. Bu bağlamda okul aidiyeti, okul ortamının öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilir hâle gelmesiyle de desteklenebilir. Ayrıca öğrencinin iyi olma hâli kapsamında vurgulanan okulda güvende hissetmek, okul aidiyetiyle de ilişkilidir.

PISA 2022'de öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren bir okul ortamı başarılı, dayanıklı ve kapsayıcı sistemlerin örnek gösterilen uygulamaları arasında yer alıyor. Bu sistemlerde okul özerkliğinin desteklendiği ve okulların sosyal etkileşim merkezleri olarak tasarlandığı

görülüyor. Bunlara ek olarak, bu sistemlerde dezavantajlı okullar ek kaynaklarla destekleniyor, yeterli eğitim kaynakları ve nitelikli eğitim personeli sağlanıyor, okul-aile işbirliği ile veliler öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olabiliyor. Bu rapor çalışması kapsamında, Afet Döneminde Eğitim Paylaşım Grubu üyesi sivil toplum örgütü profesyonelleriyle yapılan çalıştayda bu konuya geniş bir alan ayrıldı. Katılımcılar, Türkiye’de yerel yönetimler ve sivil toplum örgütlerinin de okulların önemli paydaşları arasında yer aldığını belirttiler. Okulların özerkliğinin artırılmasının öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik müdahaleler geliştirilmesine katkı sunacağını paylaşan katılımcılar, bu bağlamda OECD’nin önerdiği kalite güvence mekanizmaları oluşturulması önerisini de desteklediler. Okul özerkliğine ek olarak, bir sonraki seviyede öğretmen özerkliğinin desteklenmesi ve gelişim adımlarına odaklanan performans izleme yaklaşımının benimsenmesi çalıştayda önerilen uygulamalardandır.

Hak temelli bir yaklaşımla özerkliği desteklendiği için öğrenci, öğretmen ve veli gibi eğitimin öncelikli paydaşlarının karar alma süreçlerinde etkin bir şekilde yer aldığı ve ulusal eğitim stratejileriyle tutarlı okullar, ihtiyaçlara daha hızlı cevap vererek başta öğrenciler olmak üzere paydaşların kendini daha ait hissettiği kurumlar olabilirler. Bu noktada aidiyetin, karar alma süreçlerine katılım, yetkiyle desteklenen sorumluluk, ihtiyaç ve isteklere gösterilen ihtimamla ilişkili olduğu unutulmamalıdır.²⁵⁶

PISA 2022 sonuçlarına göre başarılı, kapsayıcı ve dayanıklı eğitim sistemlerinin ortaklaştığı eğitim politikaları Türkiye özelinde de ele alınmalı, farklı uzmanlar bir araya getirilerek geniş bir zeminde tartışılmalı ve uyum için gerekli koşullar gözetilerek hayata geçirilmelidir.

OECD, PISA 2022 bulgularını sunarken bunların eğitim politikası boyutundaki karşılıklarını da ortaya koyuyor. Özellikle daha başarılı, kapsayıcı veya dayanıklı sistemlere ilişkin sunduğu değerlendirmeler, iyi örnek olarak da nitelendirilebilecek “bütünsel eğitim sistemi politikalarını” içeriyor. Bunlar arasında; okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıf tekrarı yerine öğrenci destek programları oluşturulması, ortaöğretimde alan seçiminin ileri yaşlara ertelenmesi, okullarda başarıya göre tabakalaşma yerine karma yetenekli okullar ve sınıflar oluşturulması gibi politikalar sayılabilir.

²⁵⁶ Cohen, 2022.

Bu noktada, PISA'ya getirilen temel eleştirilerden birinin, karar alıcıları PISA puanı artıracak kısa vadeli politikalara yönlendirmesi olduğunu hatırlatmak gerekiyor. Puana verilen bu önem, eğitim sistemi için daha yararlı olacak olan uzun vadeli ve kalıcı değişikliklerin göz ardı edilmesine neden olabiliyor. Çözüm, küresel çapta politika yapıcılarının desteğini de alarak veri toplayan ve bunları ülkelerin politikalarıyla bağlantılı olarak değerlendirmeyi sağlayan bir araştırmanın reddedilmesi değildir. Aksine bu bulgular, eleştirel düşünme yaklaşımı temel alınarak daha geniş bir zeminde farklı uzmanlar masaya davet edilerek tartışılmalıdır. OECD'nin önerdiği politikaların ulusal sistemlere uyumu ya da aynı çıktıları sağlayacak alternatif politikaların geliştirilmesi de böyle çok disiplinli ve çok paydaşlı bir yaklaşımla sağlanabilir. Bu bağlamda PISA 2022 üzerine yapılmış bu detaylı araştırmanın ilgili paydaşlara böyle bir daveti içerdiği de söylenebilir.

PISA 2022'de öne çıkarılan bazı politikalar, Türkiye'nin de uzun yıllardır gündeminde olan konulara işaret ediyor: Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okullar arası başarı ve imkân farklılıklarının azaltılması, okul yemeği uygulaması, okul özerkliğinin desteklenmesi bunlar arasında öne çıkanlardır. Bu politikaların ortak noktası, önceki yıllarda farklı üst politika belgelerinde yer almalarına karşın son yıllarda gelişmelerin durması ya da okulöncesi eğitime katkı payı getirilmesi²⁵⁷ gibi geri adımların atılmasıdır. Daha önce uzman desteği verilen ve OECD'nin etkilerini ortaya koyduğu bu politikalar bir an önce hayata geçmelidir.

Diğer politika alanlarında olduğu gibi eğitimde de politika tercihleri ülkelerin kalkınma stratejilerinden ve karar alıcıların önceliklerinden bağımsız değerlendirilemez. Kararların iyi yönetim ilkeleri çerçevesinde katılımcılık, şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlanarak alınması, politikaların etki ve verimliliğini artıracaktır. Özellikle eğitim gibi temel bir hak ve sosyal kalkınmanın anahtarı olan bir alanda, politika tercihlerinin kutuplaşmayı azaltan, kapsayıcı, nesillere gelecek becerilerini kazandıran, bilimsel ve veriye dayalı olması Türkiye'nin yeni yüzyılındaki hedeflerine daha hızlı ulaşmasını sağlayacaktır.

²⁵⁷ 14 Ekim 2023 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikle birlikte 67. maddeye “çocukların okulda geçirdikleri süredeki temel ihtiyaçlarını, öz bakım süreçlerini ve eğitim programının uygulanmasını desteklemek amacıyla katkı payı alınır” ifadesi eklendi. Öncesinde ilgili maddede sadece “Okul öncesi eğitim hizmeti resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsizdir.” ifadesi yer alıyordu.

Ekler:

PISA 2022 Yeterlik Düzeylerine İlişkin Açıklamalar

EK 1: MATEMATİK OKURYAZARLIĞI YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖZETİ

Düzy	Alt Puan Limiti	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
6	669	Bu düzeydeki öğrenciler; soyut problemler üzerinde çalışabilir, çözüm geliştirmek için yaratıcılık ve esnek düşünme becerisi sergileyebilir. Örneğin verilen görevde belirtilmeyen bir işlemin alışılmış dışında bir bağlamda ne zaman kullanılabileceğini veya matematikle ilgili bir kavramın tam olarak anlaşılmasının yapacakları gerekçelendirmenin bir unsuru olarak ne zaman gerekli olduğunu fark edebilir. Çözümlerinin bir bölümü olarak simülasyonları veya elektronik tabloları etkin bir şekilde kullanmak da dâhil olmak üzere farklı bilgi kaynakları ve bilgi gösterimleri arasında bağlantı kurabilir. Bu düzeydeki öğrenciler eleştirel düşünme yeteneğine sahiptir ve akıl yürütme becerilerini açık bir şekilde ifade etmek için kullandıkları simgesel ve biçimsel matematik işlemleri ve ilişkileri konusunda yetkinlik sahibidir. Bu öğrenciler, buldukları çözüm ve başlangıçtaki durumla ilgili olarak yaptıklarının uygunluğu üzerine derinlemesine düşünebilir.
5	607	Bu düzeydeki öğrenciler, var olan kısıtlamaları belirleyerek veya yeni kısıtlamalar getirerek ve varsayımları tanımlayarak karmaşık durumlar için modeller geliştirebilir ve bu modellerle çalışabilir. Daha zorlu görevlerle başa çıkmak için sistematik, iyi planlanmış problem çözme stratejileri uygulayabilir. Örneğin bir deneyin nasıl geliştirileceğine karar verebilir, en uygun işlemi kurgulayabilir veya görevde verilmeyen daha karmaşık görsellerle çalışabilir. Bu öğrenciler, çözümleri genellikle görevde açıkça belirtilmeyen matematiksel bilgileri bir araya getirmeyi gerektiren problemleri çözme konusunda ileri düzeyde beceri gösterir. Bu düzeydeki öğrenciler çalışmalarını üzerinde derinlemesine düşünür ve matematiksel sonuçları gerçek dünya bağlamında değerlendirir.

4	545	Bu düzeydeki öğrenciler, bazen iki değişken içeren karmaşık somut durumlarda açıkça tanımlanmış modellerle etkili bir şekilde çalışabilir ve daha karmaşık bir bilgi işlemsel düşünme yaklaşımı kullanarak oluşturdukları tanımlanmamış modellerle çalışma becerisi gösterebilir. Bu öğrenciler, verilen bilgilerden hesaplama yapmak mümkün olmadığına nitel yargılarda bulunarak bir sonucun akla uygunluğunu değerlendirmek gibi eleştirel düşünme boyutlarıyla meşgul olmaya başlar. Simgesel veya grafiksel gösterimler de dâhil olmak üzere farklı bilgi gösterimlerini seçip bütünleştirebilir ve bunları gerçek yaşam durumlarının özellikleriyle doğrudan ilişkilendirebilir. Bu düzeyde öğrenciler yorumlarına, akıl yürütmelerine ve metodolojilerine dayalı açıklamalar ve argümanlar oluşturabilir ve bunları sunabilir.
3	482	Bu düzeydeki öğrenciler, bilindik kavramların anlaşılmasında aşamalı karar verme becerisi veya esneklik gerektiren stratejiler de dâhil olmak üzere çözüm stratejileri geliştirebilir. Bu öğrenciler, çözüm stratejilerini geliştirmek için bilgi işlemsel düşünme becerilerini kullanmaya başlar. Tamamı problem cümlesinde açıkça belirtilmeyen farklı ancak standart hesaplamanın yapılmasını gerektiren birkaç görevi çözebilir. Uzamsal görselleştirmeyi bir çözüm stratejisinin bileşeni olarak kullanabilir veya göreve uygun verileri toplamak için bir simülasyonun nasıl kullanılacağını belirleyebilir. Bu düzeydeki öğrenciler; farklı bilgi kaynaklarına dayalı gösterimleri yorumlayabilir ve kullanabilir, iki yönlü bir tablo kullanarak koşullu karar verme de dâhil olmak üzere doğrudan bu gösterimlerden yola çıkarak akıl yürütebilir. Genellikle yüzdeleri, kesirleri ve ondalık sayıları kullanma ve orantısal ilişkilerle çalışma becerisi sergiler.
2	420	Bu düzeydeki öğrenciler, çözüm stratejilerinin bir bileşeni olarak tek değişken içeren basit simülasyonlar kullanmak da dâhil olmak üzere problemleri çözmek için basit stratejiler tasarlamaları gereken durumları fark edebilir. İki yönlü tablolar, grafikler veya üç boyutlu nesnelerin iki boyutlu gösterimleri gibi biraz daha karmaşık gösterim biçimlerini kullanan bir veya daha fazla kaynaktan ilgili bilgileri çıkarabilir. Bu öğrenciler, fonksiyonel ilişkiler konusunda temel bir anlayışa sahiptir ve basit oranlar içeren problemleri çözebilir. Bu öğrencilerin sonuçlar hakkında gerçekçi yorumlar yapabilme becerileri vardır.
1a	358	Bu düzeydeki öğrenciler, gerekli tüm bilgilerin mevcut olduğu ve soruların açıkça tanımlandığı basit bağlamları içeren soruları yanıtlayabilir. Bilgiler çeşitli basit formatlarda sunulabilir ve öğrencilerin ilgili bilgileri bulup çıkarmak için aynı anda iki kaynakla çalışması gerekebilir. Bazen bir problemi çözmek için rutin bir işlemin birden fazla tekrarlanmasını gerektirebilen açık durumlarda direkt olarak verilen yönergelere göre basit, rutin işlemleri gerçekleştirebilir. Öğrenciler anlaşılır olan veya çok az bilgi sentezi gerektiren eylemleri gerçekleştirebilir ancak tüm durumlarda bu eylemler verilen uyarıcıları net bir şekilde takip eder. Bu düzeydeki öğrenciler, çoğunlukla tam sayıları içeren problemleri çözmek için temel algoritmaları, formülleri, işlemleri veya kuralları kullanabilir.

1b	295	Bu düzeydeki öğrenciler; ihtiyaç duyulan tüm bilgilerin basit bir gösterimle (ör. tablo veya grafik) açıkça verildiği, anlaşılması kolay bağlamları içeren sorulara yanıt verebilir, gerektiğinde bazı bilgilerin gereksiz olduğunu ve sorulan belirli bir soru açısından göz ardı edilebileceğini fark edebilir. Kısa, söz dizimsel olarak basit bir metinle tanımlanmış, açıkça belirtilmiş yönergeleri takip ederek tam sayılarla basit hesaplamalar yapabilir.
1c	233	Bu düzeydeki öğrenciler; ilgili tüm bilgilerin basit, tanıdık bir formatta (ör. küçük bir tablo veya resim) açıkça verildiği ve çok kısa, söz dizimsel olarak basit bir metinde tanımlandığı, anlaşılması kolay bağlamları içeren sorulara yanıt verebilir. Tek bir adımı veya işlemi açıklayan net bir yönergeyi takip edebilir.

Kaynak: MEB (2023a).

EK 2: OKUMA OKURYAZARLIĞI YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖZETİ

Düzye	Alt Puan Limiti	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
6	698	Bu düzeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilir. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilir. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilir. Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilir. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir.
5	626	Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilir. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilir. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilir. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir veya var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilir. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilir. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının veya içeriğinin objektifliğini değerlendirebilir.

4	553	Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilir. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilir. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilir. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilir. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilir. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilir. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları kıyaslayabilir ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirebilir.
3	480	Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilir. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilir. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilir. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilir. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilir. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilir.
2	407	Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilir. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilir. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilir. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve bu metinlerdeki belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilir. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilir.
1a	335	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilir. Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bilgiler ile kendi sahip olduğu bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilir. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bilgilere ulaşabilir. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve metindeki nispeten önemli bilgiler üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.
1b	262	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilir. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilir. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilir. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilir.
1c	189	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilir. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilir.

Kaynak: MEB (2023a).

EK 3: FEN OKURYAZARLIĞI YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖZETİ

Düzey	Alt Puan Limiti	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
6	708	Bu düzeydeki öğrenciler; yeni bilimsel olgular, olaylar ve süreçler için hipotezler sunmak veya tahminler yapmak için içerik, süreç ve epistemik bilgilerini kullanabilir. Fizik, canlı, uzay ve yer bilimlerindeki fikir ve kavramları anlayabilir. Yorum yaparken ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt edebilir ve okul programlarında kendilerine sunulanlar dışında da bilgi üretebilir. Bilimsel kanıta ve yasaya dayanan bilgilerle görüşlere dayanan bilgileri ayırt edebilir. Karmaşık deney düzeneklerini, alan çalışmalarını ve simülasyonları değerlendirebilir ve seçimlerinin gerekçelerini açıklayabilir.
5	633	Bu düzeydeki öğrenciler; yeni bilimsel olgular, olaylar ve süreçler için hipotezler sunmak veya tahminler yapmak için içerik, süreç ve epistemik bilgilerini kullanabilir. Fizik, canlı, uzay ve yer bilimlerindeki fikir ve kavramları anlayabilir. Yorum yaparken ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt edebilir ve okul programlarında kendilerine sunulanlar dışında da bilgi üretebilir. Bilimsel kanıta ve yasaya dayanan bilgilerle görüşlere dayanan bilgileri ayırt edebilir. Karmaşık deney düzeneklerini, alan çalışmalarını ve simülasyonları değerlendirebilir ve seçimlerinin gerekçelerini açıklayabilir.
4	559	Bu düzeydeki öğrenciler, görece karmaşık olan durumları açıklamak için kendilerine sunulan veya hatırladıkları diğer karmaşık durumları kullanabilir. Sınırları belirli olmak kaydıyla iki veya daha fazla bağımsız değişkeni içeren deneyleri uygulayabilir. Epistemik ve yöntem bilgilerini kullanarak bir deney tasarımının uygunluğunu değerlendirebilir. Kısmen karmaşık olan bir veri setini veya pek aşına olmadığı konudaki veri setini yorumlayabilir. Veriyi kullanarak uygun sonuçlar oluşturabilir ve yaptıkları seçimleri gerekçelendirebilir.
3	484	Bu düzeydeki öğrenciler, kısmen karışık konu alanlarında olguları tanımlayabilir ve açıklayabilir. Aşına olmadıkları durumlarda kendilerine sunulan ipucu ve destekler ile açıklama yapabilir. Sınırları belli olmak şartıyla basit deneyleri uygulamak için epistemik ve yöntem bilgilerini kullanabilir. Sorunlar arasında hangilerinin bilimsel olduğunu, hangilerinin bilimsel olmadığını belirleyebilir. Bilimsel sonuçları destekleyen bulguları ayırt edebilir.
2	410	Bu düzeydeki öğrenciler; günlük konulardaki bilgilerini ve temel düzeydeki yöntem bilgilerini kullanarak bilimsel açıklama yapabilir, veriyi yorumlayabilir. Sahip oldukları bilgileri, basit bir deney tasarımında incelenen soruyu belirlemek için kullanabilir. Temel düzeydeki bilimsel bilgileri basit bir veri setinden geçerli bir sonuç çıkarmak için kullanabilir. Sahip oldukları epistemik bilgiler ile bilimsel olarak incelenebilecek soruları ayırt edebilir.

1a	335	Bu düzeydeki öğrenciler, günlük konulardaki bilgilerini ve temel düzeydeki bilgilerini bilimsel olguları açıklamak için kullanabilir. Desteklenmeleri durumunda ikiden fazla değişkeni olmayan yapılandırılmış bilimsel incelemeleri gerçekleştirebilir. Basit nedensel ilişkileri saptayabilir ve düşük seviyede bilişsel işlem gerektiren görsel verileri yorumlayabilir. Aşına oldukları kişisel, yerel ve küresel konularla ilgili en iyi bilimsel açıklamayı verilenler arasından seçebilir.
1b	261	Bu düzeydeki öğrenciler, basit bir olgunun özelliklerini ayırt etmek için temel düzeydeki ve günlük bilgilerini kullanabilir. Verideki basit örüntüleri tanımlayabilir, basit bilimsel terimleri ayırt edebilir ve bilimsel bir süreci izlemek için açık olan yönergeleri takip edebilir.

Kaynak: MEB (2023a).

Kaynakça

AÇEV (t.y.). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı taslağına dair Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın görüşleri. Ağustos 2024, <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2024/05/Milli-Egitim-Bakanligi-Okul-Oncesi-Egitim-Programi-Taslagina-Dair-Anne-Cocuk-Egitim-Vakfinin-Gorusleri.pdf>

Aktaş Salman, U. (2024, 24 Temmuz). Uzun Hikâye | Maarif Modeli'ni öğretmenler nasıl değerlendiriyorlar?. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2024, <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-maarif-modelini-ogretmenler-nasil-degerlendiriyorlar/>

Alieva, L. ve Rybakova, A. (2020). Fostering leadership skills of young people for inclusion into the labour market. In *5th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership* (ICSEALV 2019) (pp. 23-28). Atlantis Press.

Allen, K., Vella-Brodrick, D. ve Waters, L. (2017). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*, 83-99.

Alpar, A. (2024, 12 Haziran). Bilim böyle bir şey değil - 2: Yeni müfredatta ortaöğretim fizik dersi programı. *T24*. Ağustos 2024, <https://t24.com.tr/yazarlar/ali-alpar/bilim-boyle-bir-sey-degil-2-yeni-mufredatta-ortaogretim-fizik-dersi-programi,45201>

Arik, B. M. ve Akay, S. S. (2023). Kız çocukların eğitim hakkı. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2024, <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/09/KizCocuklarinEgitimHakki.pdf>

Australian Primary Principals Association (2014). The overcrowded primary curriculum: A way forward. Ağustos 2024, <https://www.appa.asn.au/wp-content/uploads/2015/08/Overcrowded-primary-curriculum.pdf>

Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 8.

Bai, Y., Mo, D., Zhang, L., Boswell, M. ve Rozelle, S. (2016). The impact of integrating ICT with teaching: Evidence from a randomized controlled trial in rural schools in China. *Computers & Education*, 96, 1-14.

Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. ve Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.

Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers No. 71*.

Bridgstock, R., Tytler, R. ve White, P. (2020). Do creative skills future-proof your job? Creativity and the future of work in an age of exponential technological advancement. *The Future of Creative Work* içinde (pp. 245-258). Edward Elgar Publishing.

Caemmerer, J. M. ve Keith, T. Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology*, 53(4), 265-281.

Chateau, J., Miho, A. ve Borowiecki, M. (2023, 22 Kasım). Economic effects of the eu's 'fit for 55' climate mitigation policies: a computable general equilibrium analysis. *OECD Economics Department Working Papers No. 1775*.

Chiu, M., Chow, B., McBride, C. ve Mol, S. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47, 175 - 196. <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>

Cin, M., İlhan, A. O., Özdemir, O., Düşkün, Y. ve Korlu, Ö. (2022). Okuma becerilerinin toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmesi. *Aydın Doğan Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2024, <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2022/04/OkumaBecerilerininToplumsalCinsiyetBaglamindaDegerlendirilmesi.pdf>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M. ... ve Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204.

Clarke, T. (2020). Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, 18, 263 - 294. <https://doi.org/10.1177/1477878520980197>

Cohen, G. L. (2022). *Belonging: The science of creating connection and bridging divides*. WW Norton & Company.

Comer, J. P. (1992). Educational accountability: A shared responsibility between parents and schools. *Stan. L. & Pol'y Rev.*, 4, 113.

Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2004, 6 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 25425). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5457&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Davoli, M. ve Entorf, H. (2018). The PISA shock, socioeconomic inequality, and school reforms in Germany. *IZA Policy Paper* (No. 140).

Deng, W., Li, X., Wu, H. ve Xu, G. (2020). Student leadership and academic performance. *China Economic Review*, 60, 101389.

Diker Coşkun, Y. (2024). 2024 öğretim programları inceleme raporu. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2024, <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/08/2024-Ogretim-Programlari-Inceleme-Raporu.pdf>

Dowling, K., Simpkin, A. ve Barry, M. (2019). A cluster randomized-controlled trial of the mindout social and emotional learning program for disadvantaged post-primary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1245 - 1263. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00987-3>

Eğitim-Sen (2024, 26 Nisan). Millî Eğitim Bakanlığı, müfredat değişiklikleriyle neyi amaçlıyor?. Ağustos 2024, <https://egitimsen.org.tr/milli-egitim-bakanligi-mufredat-degisiklikleriyle-neyi-amacliyor/>

ERG (2005). Öğretim programları inceleme ve değerlendirme – I. *Eğitim Reformu Girişimi*. Mayıs 2024, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretim-Programlar%C4%B1-%C4%B0nceleme-ve-De%C4%9Ferlendirme-I-.pdf

ERG (2024a). ERG'nin Öğretmenlik Mesleği Kanunu teklifine ilişkin değerlendirmeleri. *Eğitim Reformu Girişimi*.

ERG (2024b). Eğitim Reformu Girişimi'nin Millî Eğitim Bakanlığı Taslak öğretim programları inceleme ve değerlendirmesi. Ağustos 2024, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/05/EGITIM-ASKIDA_ERGnin-MEB-Taslak-Ogretim-Programlari-Inceleme-ve-Degerlendirmesi.pdf

Erkman, F., Göl-Güven, M., Ertenü, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., Mardin, N. ve Kırmacı, M. (2019). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı. *TÜSİAD*. Ağustos 2024, <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri>

ESPAS (t.y.). Welcome to 2020: The mega-trends. Ağustos 2024, European Commission (2023, 9 Ekim). Commission welcomes completion of key 'Fit for 55' legislation, putting EU on track to exceed 2030 targets. Ağustos 2024, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_23_4754

Eurostat (t.y.). Persons at risk of poverty or social exclusion by age and sex. Ağustos 2024, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_peps01n__custom_12452900/default/table?lang=en

Gajda, A., Karwowski, M. ve Beghetto, R. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109, 269–299. <https://doi.org/10.1037/edu0000133>

Gencer, E. G., Kesbiç, K. ve Arık, B. M. (2021). COVID-19 etkisinde Türkiye’de eğitim. *TÜSİAD ve ERG*. Ağustos 2024, <https://www.tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10820-tusiad-erg-covid-19-etkisinde-turkiye-de-egitim>

Gencer, E.G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S.S., Kotan, H. ve Arık, B.M. (2023). Eğitim izleme raporu 2023. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf>

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

The Guardian (2014, 6 Mayıs). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics. Ağustos 2024, <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

Hess, P. W. (2007). Enhancing leadership skill development by creating practice/feedback opportunities in the classroom. *Journal of Management Education*, 31(2), 195–213.

Hoteit, L., Stepanenko, A., Luksha, P., Goel, S. ve Gorenburg, L. (2024, 22 Mart). The next 50 years of work. Boston Consulting Group. Ağustos 2024, <https://www.bcg.com/publications/2024/foreseeing-future-work-opportunities>

Högberg, B. ve Lindgren, J. (2022). From a crisis of results to a crisis of wellbeing – education reform and the declining sense of school belonging in Sweden. *Comparative Education*, 59, 18 - 37. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2140894>

ILO (t.y.). What is child labour. Ağustos 2024, <https://www.ilo.org/international-programme-elimination-child-labour-ipecc/what-child-labour>

Kamudan Haber (2024, 12 Temmuz). 2024 KPSS puanıyla atama bekleyen öğretmen sayısı belli oldu. Ağustos 2024, [https://www.kamudanhaber.net/2024-kpss-puaniyla-atama-bekleyen-ogretmen-sayisi-belli-oldu](https://www.kamudanh Haber.net/2024-kpss-puaniyla-atama-bekleyen-ogretmen-sayisi-belli-oldu)

Klyver, K. ve Arenius, P. (2022). Networking, social skills and launching a new business: A 3-year study of nascent entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 46(5), 1256-1283.

Komatsu, H. ve Rappleye, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*, 53(2), 166–191. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1300008>

Kesbiç, K. (2023). Eğitimde Eşitsizliğin Azaltılması Projesi afet ve acil durumlarda eğitim için yol haritası. *ARISE Network*. https://arisenetwork.eu/media/filer_public/5f/69/5f698f7d-be37-49d5-892c-7dba9360d6d4/tur_policy_road_map_tur.pdf

Korlu, Ö. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR2020_EgitimYonetisimiVeFinansmani.pdf

Korlu, Ö. (2019, 26 Aralık). Toplumsal eşitsizlikler ortaöğretime nasıl yansıyor?. *Fikir Turu*. Ağustos 2024, <https://fikirturu.com/toplum/toplumsal-esitsizlikler-ortaogretime-nasil-yansiyor/>

Korlu, Ö. (2022, 27 Eylül). Etraflıca (2): Okul yemeği. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2024, <https://www.egitimreformugirisimi.org/etraflica-2-okul-yemegi/>

Korlu, Ö. (2023, 8 Aralık). Bir bakışta PISA 2022. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2024, <https://www.egitimreformugirisimi.org/bir-bakista-pisa-2022/>

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. ve De Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research papers in education*, 35(6), 641-680.

Kraft, M. A. ve Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.

Lawrence, M., Janzwood, S. ve Homer-Dixon, T. (2022). What is a global polycrisis? *Cascade Institute, Technical Paper*, 4. <https://cascadeinstitute.org/technical-paper/what-is-a-globalpolycrisis/>

Lei, H., Xiong, Y., Chiu, M., Zhang, J. ve Cai, Z. (2021). The relationship between ICT literacy and academic achievement among students: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 127, 106123. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2021.106123>

Liang, H., Wang, Z. ve Wu, W. (2022). The effect of shadow education on Hong Kong student wellbeing: Evidence from PISA 2018. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860179>

McQuillan, H. ve Neill, B. O. (2009). Gender differences in children's internet use: Key findings from Europe. *Journal of Children and Media*, 3(4), 366-378.

MEB (2019). PISA 2018: Türkiye ön raporu. Ağustos 2024, https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15170226_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

MEB (2022). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021-22. Ağustos 2024, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

MEB (2023a). PISA 2022: Türkiye raporu. Ağustos 2024, https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf

MEB (2023b). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2022-23. Ağustos 2024, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Ağustos 2024, <https://tymmm.meb.gov.tr/ortak-metin>

MEB (2024, 26 Nisan). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" müfredatla "beceri" temelli sadeleştirilmiş ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı. Ağustos 2024, <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-mufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenme-yaklasimi/haber/33493/tr>

MEB (2024, 30 Mayıs). LGS kapsamındaki merkezî sınav, 2 Haziran günü 984 sınav merkezinde yapılacak. Ağustos 2024, <https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-2-haziran-gunu-984-sinav-merkezinde-yapilacak/haber/33921/tr>

MEB (2024, 22 Temmuz). LGS yerleştirme sonuçları açıklandı. Ağustos 2024, <https://www.meb.gov.tr/lgs-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/30468/tr>

MEB PGM (2024). 2023 yılı birim faaliyet raporu. Ağustos 2024, https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/04161746_2023_pgm_birim_faaliyet_raporu_08.02.2024.pdf

MEB TTKB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik, fen bilimleri ve türkçe dersi öğretim programlarında yer alan becerilerin pisa yeterlik düzeyleri ile ilişkilendirilmesi. Ağustos 2024, <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/261>

Merriman, K.K. (2017). Leadership and perseverance. Marques, J., Dhiman, S. (Der.) Leadership Today. Springer Texts *Business and Economics* içinde. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31036-7_19

Ministry of Education (New Zealand) (t.y.). Develop smart policy and curriculum documents to support educational improvement. *Ministry of Education*, <https://>

www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0004/122539/case-32-complete.pdf

Mizintseva, M., Sardarian, A. ve Petrochenko, A. (2018). Developing students' leadership skills at higher educational institutions for their successful adaptation at the labor market. *2nd International Conference on Social, Economic and Academic Leadership* içinde (ICSEAL 2018) (pp. 231-237). Atlantis Press.

OECD (t.y.a.). PISA 2025 science framework. Ağustos 2024, <https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/>

OECD (t.y.b.). Education GPS. Ağustos 2024, <https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer>

OECD (t.y.c.). PISA 2022 database. Ağustos 2024, <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>

OECD (t.y.d.). OECD future of education and skills 2030: Student voices on curriculum (re)design. *OECD Publishing*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/2-1-curriculum-design/Student-voices-on-curriculum-redesign%20\(3\).pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/2-1-curriculum-design/Student-voices-on-curriculum-redesign%20(3).pdf)

OECD (t.y.d.). Public & private stakeholders. Ağustos 2024, <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=44129&filter=all>

OECD (2000). Student questionnaire for PISA 2000: Main survey. *OECD Publishing*.

OECD (2003). Student questionnaire for PISA 2003: Main survey. *OECD Publishing*.

OECD (2006). Student questionnaire for PISA 2006: Main survey. *OECD Publishing*.

OECD (2010). PISA 2009 at a glance. *OECD Publishing*. Ağustos 2024, <https://doi.org/10.1787/9789264095298-en>

OECD (2012). Student questionnaire for PISA 2012: Main survey. *OECD Publishing*.

OECD (2016a). PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. *PISA, OECD Publishing*. Agosto 2024, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD (2016b). Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed. *PISA, OECD Publishing*. Agosto 2024, <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>

OECD (2017). PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being. *PISA, OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD (2019). Future of education and skills 2019: OECD learning compass 2030. *OECD Publishing*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD (2020a), TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. *TALIS, OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OECD (2020b), PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools. *PISA, OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>

OECD (2020c). Curriculum overload: A way forward. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>

OECD (2020d). What students learn matters: Towards a 21st century curriculum. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>

OECD (2021a). Adapting curriculum to bridge equity gaps: Towards an inclusive curriculum. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>

OECD (2021b). Embedding values and attitudes in curriculum: Shaping a better future. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>

OECD (2022). Education at a glance 2022: OECD indicators. *OECD Publishing*. Ağustos 2024, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

OECD (2023a). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. *PISA, OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD (2023b). PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption. *PISA, OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

OECD (2023c). OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>

OECD (2024). PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools. *PISA, OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>

Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi (2024, 26 Haziran). Eylül 2024, <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T2/WebOnergeMetni/48b39fc1-3ada-4ff7-8ec9-4392eac77642.pdf>

Pholphirul, P. ve Teimrad, S. (2018). Living with parents and educational outcomes in developing countries: Empirical evidence from PISA Thailand. *Journal of Population Research*, 35, 87-105. <https://doi.org/10.1007/S12546-017-9196-1>

Rappleye, J. (2024, 25 Ocak). The PISA happy life dashboard: New direction or old problem?. *Social Context and Policies of Education*. Ağustos 2024, <https://scape.edu.hku.hk/the-pisa-happy-life-dashboard-new-direction-or-old-problem/>

Roshan, M., Ahmed, M., Bano, S. ve Hussain, N. (2022). Effectiveness of Information and Communication Technology (ICT) integrated teaching and learning in primary schools. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, 8(1), 53-69.

Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli: Küçük bir kuzey ülkesini eğitimde zirveye taşıyan ilkeler ve uygulamalar*. Metropolis.

Salman, U., Düşkün, Y. ve Arık, B.M. (2024). Eğitim izleme raporu 2021: Öğretmenler. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2024, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR21_Ogretmenler.pdf

Sawyer, K. (2015). A call to action: The challenges of creative teaching and learning. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 117, 1 - 34. <https://doi.org/10.1177/016146811511701001>

Sayıştay Başkanlığı (2020). Millî Eğitim Bakanlığı: 2019 Sayıştay denetim raporu. Ağustos 2024, <https://www.sayistay.gov.tr/reports/download/pEOQNk3YP2-milli-egitim-bakanligi>

Schleicher, A. (2023). PISA 2022: Insights and interpretations. *OECD Publishing*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf>

Schleicher, A. (2024, 27 Şubat). The PISA happy life dashboard: Visualising key indicators on student well-being from the PISA survey. *OECD Publishing*. Ağustos 2024, [https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB\(2024\)1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB(2024)1/en/pdf)

Schoevers, E., Leseman, P., Slot, E., Bakker, A., Keijzer, R. ve Kroesbergen, E. (2019). Promoting pupils' creative thinking in primary school mathematics: A case study. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.TSC.2019.02.003>

Sebokova, G. ve Uhláriková, J. (2017). Personal and social predictors of school belonging among secondary and high school students. *EDULEARN17 Proceedings* içinde (pp. 8143-8150).

Sever, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2024, <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/08/Turkiye-Yuzyili-Maarif-Modelinin-Amacini-Anlamak.pdf>

Shi, Y., Qu, Z., Chen, H., Cao, C., Duan, J. ve Yang, H. (2023). The effects of creative thinking on students' cognitive learning outcomes: A literature review. *2023 International Symposium on Educational Technology (ISET)*, 231-235. <https://doi.org/10.1109/ISET58841.2023.00052>

Sobel, A. (2014). Nurturing student leadership skills. *ACM SIGCSE Bulletin*, 46(3). <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2661757.2661762>

Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2016.11.002>

Strom, P. S. ve Strom, R. D. (2002). Teacher-parent communication reforms. *The High School Journal*, 86(2), 14-21

T24 (2023, 29 Aralık). Türk Eğitim-Sen: 2024 yılında en az 92 bin öğretmen ataması yapılmalıdır. Ağustos 2024, <https://www.t24.com.tr/haber/turk-egitim-sen-2024-yilinda-en-az-92-bin-ogretmen-atamasi-yapilmalidir,1145251>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. ve Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.

TEDMEM (t.y.). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler. Ağustos 2024, <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>

TÜİK (2023, 22 Mart). Türkiye çocuk araştırması, 2022. Ağustos 2024, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Cocuk-Arastirmasi-2022-49744>

Türk Eğitim-Sen (2023, 26 Aralık). Eğitimde acil durum alarmı çalıyor: Ücretli öğretmenlik kaldırılmalı. 71 ilde 66 bin 780 ücretli öğretmen çalıştırılıyor. Ağustos 2024, <https://turkegitimsen.org.tr/egitimde-acil-durum-alarmi-caliyor-ucretli-ogretmenlik-kaldirilmalı-71-ilde-66-bin-780-ucretli-ogretmen-calistiriliyor/>

TÜSİAD (2024, 30 Nisan). TÜSİAD: “Gerçek beka meselesi olan eğitimde müfredat değişikliği oldu bittiye getirilmemeli.” Ağustos 2024, <https://www.tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/11549-tusi-ad-gercek-beka-meselesi-olan-egitimde-mufredat-degisikligi-oldubittiye-getirilmemeli>

TÜSİAD (2024, 10 Mayıs). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından askıya çıkarılan öğretim programları hakkında TÜSİAD görüşü. Ağustos 2024, <https://tusiad.org/tr/egitim-cg/item/11567-milli-egitim-bakanligi-tarafindan-askiya-cikarilan-ogretim-programlari-hakkinda-tusi-ad-gorusu>

TÜSİAD ve OECD (2024, 10 Ocak). TÜSİAD-OECD: PISA 2022 sonuçlarının ekonomik kalkınma ve geleceğin çalışma hayatı için önemi. Ağustos 2024, <https://www.youtube.com/watch?v=4Y7alaRpXdE&t=1678s>

UNESCO (2023). Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Ağustos 2024, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

UNESCO (2024). Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Ağustos 2024, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>

Uyan Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2014). Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi. *UNICEF*. Ağustos 2024, <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/çocukların-gözünden-çocuğun-iyi-olma-hali-alanlarının-ve-göstergelerinin-tanımlanması>

Uyan Semerci, P., Erdoğan, E., Akkan, B., Müderrisoğlu, S. ve Karatay, A. (2017). Contextualizing subjective well-being of children in different domains: Does higher safety provide higher subjective well-being for child citizens?. *Children and Youth Services Review*, 80, 52-62.

Wade, L., Beauchamp, M. R., Nathan, N., Smith, J. J., Leahy, A. A., Kennedy, S. G., ... ve Lubans, D. R. (2023). Investigating the direct and indirect effects of a school-based leadership program for primary school students: Rationale and study protocol for the 'Learning to Lead' cluster randomised controlled trial. *Plos one*, 18(1). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0279661>

Wolff, H. G. ve Moser, K. (2009). Effects of networking on career success: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 196.

World Economic Forum (2023). Future of jobs report: Insight report. Ağustos 2024, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

Bu yayına şu şekilde referans veriniz: Korlu, Ö., Kesbiç, K., Gencer, E.G. ve Kotan, H. (2024). *Geleceğın dünyasına hazırlanırken eğitime bakış: PISA 2022 bulguları ışığında Türkiyede eğitimin durumu araştırması*. ERG ve TÜSİAD. <https://www.tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/11614-gelecegi-dunyasina-hazirlanirken-egitime-bakis-pisa-2022-bulgulari-isiginda-turkiye-de-egitimin-durumu-arastirmasi>

TUSİAD

ERG EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ