



EĞİTİMİN ÇIKTILARI

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2020

ERG

EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

EĞİTİM
GÖZLEMEVİ



EĞİTİMİN ÇIKTILARI

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2020

ERG HAKKINDA



Eğitim Reformu Girişimi (ERG), çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kâr amacı gütmeyen bir girişimdir. Yapısal dönüşümün ana unsurları, eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun nitelikli eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır.

2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen kuruluşlarının 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.

ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Borusan Kocabıyık Vakfı, Elginkan Vakfı, ENKA Vakfı, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, Tekfen Vakfı, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

KURUMSAL DESTEKÇİLERİMİZ



İÇİNDEKİLER

GRAFİKLER, TABLOLAR VE ŞEKİLLER	4
KISALTMALAR	5
YAZARLAR HAKKINDA	6
SUNUŞ	7
GİRİŞ	8
ULUSLARARASI DEĞERLENDİRMELER İŞİĞİNDA AKADEMİK BAŞARI VE BECERİLER	10
PISA 2018 Bulgularına Göre Öğrencilerin Beceri Düzeyleri	10
TIMSS 2019 Bulgularına Göre Akademik Başarı	16
ULUSAL DEĞERLENDİRMELER İŞİĞİNDA AKADEMİK BAŞARI	21
Ulusal İzleme Çalışmaları	21
Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Araştırması	22
Öğrenci Başarı İzleme Araştırması	26
Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi	27
Merkezi Sınavlar	27
Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav	28
Yükseköğretime Geçiş Sistemi ve Temel Yeterlilik Testi (TYT)	31
ULUSAL VE ULUSLARARASI DEĞERLENDİRMELER İŞİĞİNDA ÇOCUĞUN İYİ OLMA HALİ	33
Akran Zorbalığı	33
Okula Aidiyet	34
Derslere Yönelik Tutum	35
Beslenme ve Uyku	35
COVID-19 SALGINININ EĞİTİMİN ÇIKTILARINA ETKİSİ	37
SONUÇ	40
KAYNAKÇA	42

GRAFİKLER, TABLOLAR VE ŞEKİLLER

GRAFİKLER

Grafik 1:	Yıllara göre Türkiye’de ve OECD ortalamasında öğrencilerin ortalama PISA puanları	12
Grafik 2:	PISA 2018’de öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre dağılımları	14
Grafik 3:	Okul türlerine göre ortalama PISA 2018 puanları	15
Grafik 4:	Yıllara göre Türkiye’deki 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalama TIMSS puanları	17
Grafik 5:	TIMSS 2019 sonuçlarına göre öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre dağılımı	18
Grafik 6:	ABİDE araştırmasına katılan 8. sınıf öğrencilerinin yıllara göre yeterlilik düzeylerine dağılımı	22
Grafik 7:	ABİDE 2018’e katılan 8. sınıf öğrencilerinin okul türlerine göre yeterlilik düzeylerine dağılımı	23
Grafik 8:	Testlere göre ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavlardaki ortalama doğru cevap oranları	29
Grafik 9:	Bölgelere göre LGS 2019 merkezi sınav ortalama doğru cevap oranları	30
Grafik 10:	Ortaöğretim kurumlarının son sınıflarında okuyan adayların TYT’de ortalama doğru cevap oranları	32

TABLolar

Tablo 1:	ABİDE 2018’e katılan 4. sınıf öğrencilerinin testlere göre yeterlilik düzeylerine dağılımı	25
Tablo 2:	Mezun oldukları ortaokul türüne göre merkezi sınav puanıyla yerleşen öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına dağılımı	31

ŞEKİLLER

Şekil 1:	Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde temsil edilen sınıf düzeyleri	9
-----------------	---	---

KISALTMALAR

A.g.e.	Adı geçen eser
ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Araştırması
ADES	Akademik Destek Sistemi
Bkz.	Bakınız
COVID-19	Yeni Tip Koronavirüs
ÇHK	Çocuk Hakları Komitesi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ESCS	<i>Economic, Social and Cultural Status</i> (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü)
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu)
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖBA	Öğrenci Başarı İzleme Araştırması
ÖDSGM	Ölçme, Değerlendirme ve Sınav İşleri Genel Müdürlüğü
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SGB	Strateji Geliştirme Başkanlığı
t.y.	Tarih yok.
TEGV	Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TYT	Temel Yeterlilik Testi
UDEP	Ulusal Destekleme Programı
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
YBO	Yatılı bölge ortaokulu
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurumu
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

YAZARLAR HAKKINDA

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. 2020 yılı itibarıyla MEF Üniversitesi İşletme Bölümü'nde yüksek lisans yapıyor. Nisan 2018'de ERG Eğitim Gözlemevi'nde araştırmacı olarak çalışmaya başlayan Korlu'nun ERG'de katkıda bulunduğu çalışma alanları eğitim yönetişimi ve finansmanı, ölçme ve değerlendirme sistemleri, sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitime etkisi, eğitim verisi analizi ve veri okuryazarlığıdır. Eğitim İzleme Raporlarının farklı dosyalarında 2018'den beri yazar olarak yer alıyor, raporlar, araştırmalar ve projeler kapsamında eğitim izleme göstergeleri hazırlıyor.

Yeliz Düşkün, Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden 2008 yılında mezun oldu. Sabancı Üniversitesi'nde Siyaset Bilimi alanında yüksek lisans yaptı. 2012-2014 yılları arasında proje koordinatörü olarak çalıştığı özel bir araştırma şirketinde çeşitli okullarda öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerle okul iklimi odaklı araştırmalar yürüttü. Ağustos 2014'te ERG'ye katıldı. Politika analisti olarak görev yaptığı ERG'de özellikle öğretmen politikalarına, kapsayıcı eğitime ve eğitimin çıktılarına odaklanarak izleme, araştırma ve savunma çalışmalarında rol alıyor. 2014'ten bu yana Eğitim İzleme Raporlarının hazırlanmasında ve koordinasyonunda yer alıyor.

SUNUŞ

Son bir yıldır eğitim hizmetlerini ve eğitimin tüm paydaşlarını etkileyen bir salgına tanıklık ediyoruz. ERG olarak Eğitim İzleme Raporu 2020 kapsamındaki dosyalarla bu süreci farklı bağlamlarda izlemeye ve değerlendirmeye devam ediyoruz. Bu dosyadan önce sırasıyla Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı, Eğitimin İçeriği, Eğitim Ortamları, Öğretmenler, Öğrenciler ve Eğitime Erişim dosyalarını yayımladık.

Eğitim İzleme Raporu 2020'nin altıncı ve son dosyası olan Eğitimin Çıktıları başlıklı bu dosyada ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin akademik başarıya ilişkin bulguları değerlendiriliyor. Bu kapsamda PISA 2018 ve TIMSS 2019 ile MEB tarafından yürütülen ulusal izleme çalışmalarının ve merkezi sınavların sonuçları inceleniyor. Akademik başarıya ek olarak, uluslararası ve ulusal değerlendirmeler ışığında çocuğun öznel iyi olma haline ilişkin değerlendirmeler sunuluyor. Dünyadaki güncel çalışmalardan ve alanyazından yararlanılarak COVID-19 salgınının eğitimin çıktılarına etkileri irdeleniyor. Bu bağlamda özellikle “öğrenme kaybı” olgusu üzerinde duruluyor.

Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitimin Çıktıları dosyasının hazırlık sürecinde birçok kişi destek sundu. Bilgi ve görüşlerini paylaşan Dr. Ayşen Köse, Dr. Ergün Akgün, Prof. Dr. Giray Berberoğlu, İpek Coşkun, Dr. Türker Toker ve Doç. Dr. Yelkin Diker Coşkun'a teşekkürlerimizi sunarız.

Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitimin Çıktıları dosyasının çocuğun ve toplumun yüksek yararını gözeten, veri temelli ve katılımcı eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmasını diliyoruz.

Prof. Dr. Üstün Ergüder

Yönetim Kurulu Başkanı
Eğitim Reformu Girişimi

GİRİŞ

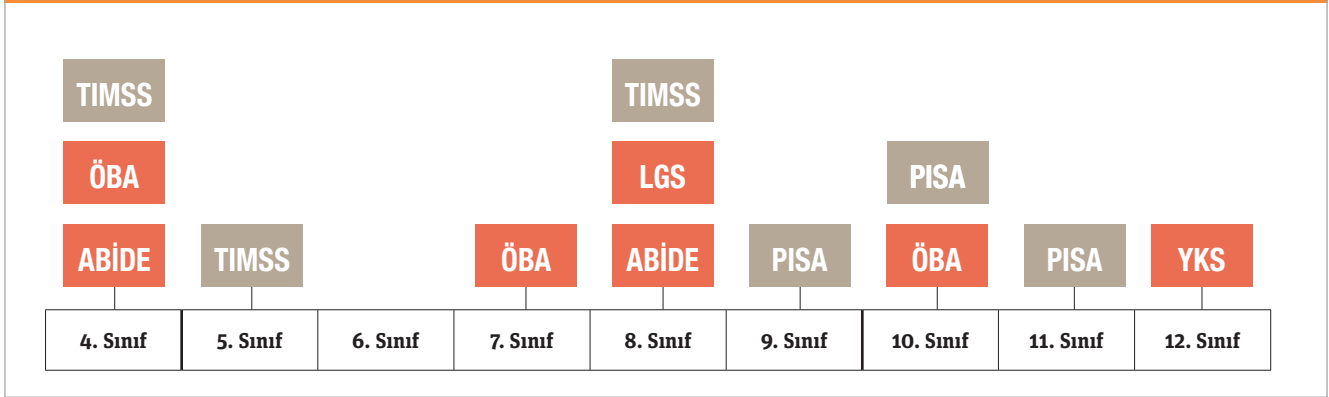
Çoğunlukla öğrencilerin akademik başarıları ve becerileri eğitimin çıktıları olarak kabul edilse de başta çocuğun iyi olma hali olmak üzere farklı konuların da eğitimin çıktıları kapsamında değerlendirilmesi tamamlayıcıdır. Eğitimin amaçları ve öğrencilere etkileri akademik beceri ve yeterliliklerle sınırlı değildir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29. maddesi çerçevesinde, eğitimin amaçları akademik başarı ve becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı tutulmamalı, çocuğun “özel gelişme gereksinimleri ile gelişim halindeki yeteneklerinin çeşitliliğini” dikkate almalıdır.¹ Eğitim çıktılarının akademik başarı ve becerilerle sınırlı tutulmaması, milli eğitimin genel amaçlarına da uygundur. İlgili kanuna göre sağlıklı gelişim, bilimsel düşünme gücü, insan haklarına saygı, topluma karşı sorumluluk gibi niteliklerin bireylerde gelişmesini sağlamak da eğitimin amaçları arasındadır.² Bu nedenle izleme ve değerlendirme çalışmalarında eğitimin çıktıları farklı boyutlarıyla izlenebilir, bunlardan hareketle eğitim sistemlerinin yönetim ve uygulamasında gerekli değişiklikler yapılabilir.

Türkiye'nin düzenli olarak katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) sayesinde belirli yaş gruplarında ve kademelerde öğrenimini sürdüren çocukların aldıkları eğitimin çıktılarını, geçmiş yıllarla ve başka ülkelerle kıyaslamak mümkündür. Benzer şekilde Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Araştırması, Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (ÖBA) ve Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi gibi ulusal izleme çalışmaları da öğrencilerin akademik başarı ve temel yeterlilikleri üzerine bulgular sunuyor. Ulusal ve uluslararası izleme çalışmalarına ek olarak, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında yapılan merkezi sınav ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) ilk oturumu olan Temel Yeterlilik Testi (TYT) de öğrencilerin farklı derslerdeki temel yeterlilik durumlarını izlemek için kullanılabilir. Bu dosya kapsamında yer verilen ulusal ve uluslararası değerlendirmeler ve bu değerlendirmelerde temsil edilen sınıf düzeyleri Şekil 1'de yer alıyor.

1 ÇHK, 2001.

2 Millî Eğitim Temel Kanunu, 24 Haziran 1973.

ŞEKİL 1: ULUSAL VE ULUSLARARASI DEĞERLENDİRMELERDE TEMSİL EDİLEN SINIF DÜZEYLERİ



Açıklama: TIMSS 2019'un 4. sınıflar için olan değerlendirmesine Türkiye'den 5. sınıf öğrencileri katıldı; daha önceki yıllarda ise 4. sınıflar katılıyordu. PISA değerlendirmesi sınıf düzeyini değil yaşı (15 yaş) dikkate alıyor. PISA 2018'e katılan öğrencilerin %99,4'ü şekilde gösterilen sınıf düzeylerinde öğrenim görüyor.

2019-20'de eğitimin çıktıları kapsamında değerlendirilmesi gereken önemli bir gelişme de Yeni Tip Koronavirüs'tür (COVID-19). Hem akademik becerilerin kazanılması hem de çocuğun iyi olma halinin desteklenmesi için önemli bir kurum olan okulların COVID-19 salgını nedeniyle kapatılması eğitimin çıktılarına da etkiledi. Salgın döneminde oluşan öğrenme kaybı, bunun önlenmesine yönelik politikalar ve salgının çocuğun iyi olma haline etkisi eğitim çıktıları kapsamında değerlendirilebilecek konulardır.

Bu dosyada ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin akademik başarı ve çocuğun iyi olma hali açısından sonuçları ve COVID-19 salgınının eğitimin çıktılarına etkisi değerlendiriliyor. Sonuçları 3 Aralık 2019'da açıklanan PISA 2018, 8 Aralık 2020'de açıklanan TIMSS 2019, Nisan ve Mayıs 2018'de 4 ve 8. sınıflara uygulanan ABİDE 2018 hem akademik başarı hem de çocuğun iyi olma bakımından önemli bulgular sunuyor. Uluslararası değerlendirmelere ilişkin bölümün temel kaynaklarını tüm ülkelere ilişkin sonuçların bir arada sunulduğu uluslararası raporların yanı sıra Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından hazırlanan Türkiye ülke raporu ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan ulusal ön raporlar oluşturuyor. Ulusal değerlendirmelere ilişkin bilgilerin temel kaynağı MEB tarafından yayımlanan analiz raporlarıdır. COVID-19 salgınının eğitimin çıktılarına etkisi ulusal ve uluslararası kaynakları kullanılarak izleniyor.

ULUSLARARASI DEĞERLENDİRMELER IŞIĞINDA AKADEMİK BAŞARI VE BECERİLER

Bu başlıkta, PISA 2018 ve TIMSS 2019'un akademik başarı ve becerilere ilişkin sonuçları değerlendiriliyor. PISA, okuma, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarına odaklanan, bilgiden çok beceri ölçen bir değerlendirmedir. TIMSS ise fen ve matematik alanlarında öğretim programlarıyla ilişkili olarak akademik başarıyı ölçüyor. PISA ve TIMSS bulguları, yayımlanan uluslararası raporlarda pek çok farklı değişkenle ilişkilendirilerek sunuluyor. Bu bağlamda bölgeler ve okullar arası farklara, sosyoekonomik durumla başarı arasındaki ilişkiye ve cinsiyet farklılıklarına yer veriliyor.

PISA 2018 BULGULARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN BECERİ DÜZEYLERİ

Türkiye, OECD tarafından 2000'den bu yana üç yılda bir uygulanan PISA'ya 2003'ten bu yana düzenli olarak katılıyor. PISA örneklemini, 15 yaşında ve örgün eğitimde olan çocukları kapsıyor. PISA 2018'e Türkiye'den katılan çocuk sayısı 6.890'dır.³ PISA 2018 örneklemini Türkiye'deki 15 yaşındaki çocukların %72,6'sını temsil ediyor.⁴ PISA 2018'e 79 ülke ve ekonomi katıldı. Fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma alanlarından⁵ oluşan PISA değerlendirmesinin 2018'deki odağı okuma alanı oldu. Okuma alanı, okuduğunu anlamaya ilişkin olduğu için fen ve matematik alanlarındaki sonuçları da etkiliyor.⁶

PISA, çocukların yalnızca okulda neleri öğrendiklerini ve neleri bildiklerini değil, bildiklerini nasıl kullandıklarını da ölçüyor.

Bu ölçümü yapmak amacıyla PISA'da bilginin gerçek yaşam sorunlarında nasıl kullanılabileceğine dayalı sorular soruluyor. OECD'nin açıklamalarına dayanarak, PISA'nın var olan ekonomik ve sosyal düzende bireylerden beklenen becerileri gözetten bir uygulama olduğu söylenebilir.⁷ PISA raporlarında sıklıkla öğrencileri bekleyen gelecek iş ve yaşam koşullarına atıfta bulunuluyor. Ulusal eğitim sistemlerinin küresel eğitim

3 MEB, 2019b.

4 OECD, 2019c.

5 Dosyanın devamında "fen okuryazarlığı" ve "matematik okuryazarlığı" kavramlarından kısaca "fen" ve "matematik" olarak söz edilse de PISA'da yapılan değerlendirmelerin "okuryazarlık" üzerine olduğunu anımsamakta yarar vardır.

6 Berberoğlu, 2017.

7 Schleicher, 2019.

hedeflerini yakalamak için PISA değerlendirmesinin çıktılarında yararlanabilecekleri belirtiliyor.⁸ Pek çok ulusal eğitim sisteminin PISA sonuçlarını politika yapım süreçlerinde dikkate aldığını gösteren araştırmalar bulunuyor.⁹

Öte yandan, PISA'nın amaçlarını eleştiren çalışmalardan birinde, çocukları gelecekte bekleyen zorlukların her ülkede aynı olmadığına dikkat çekiliyor. Dolayısıyla PISA'nın evrensel bir gösterge olarak kabul edilmemesi gerektiği iddia ediliyor.¹⁰ Bir başka çalışma, PISA verilerinin, dünya genelinde "iyi" eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin bakış açılarındaki çeşitliliği dikkate alarak yaratıcı bir biçimde kullanılması gerektiğini savunuyor. Çalışma, PISA'yla ilgili bazı yaygın çıkarımlara kuşkuyla yaklaşıyor. Örneğin PISA başarısı ile ekonomik büyüme arasında kurulan ilişkinin yeterince güçlü dayanakları olmadığını iddia ediyor. Buna karşın PISA'nın tamamen reddedilmesi yerine, yaygın çıkarımların test edilmesini, uluslararası verilerin ulusal verilerle birlikte kullanılmasını, verilerle daha iyi uyum sağlayan ve yerel deneyimlere dayalı kuramların araştırılmasını öneriyor.¹¹ Bu çalışmalarda dikkat çekildiği gibi, PISA'nın sınırlılıklarının farkında olunması ve eğitimin çıktılarına ilişkin bütüncül değerlendirmeler yapmak için başka araştırmalardan da yararlanılması önemlidir.

Türkiye'nin PISA puanları 2003'ten 2012'ye kadar genel olarak artma eğilimindeyken 2015 yılında keskin bir düşüş yaşanmıştı. 2018 yılında puanların değerlendirme yapılan üç alanda da yükseldiği ve 2012'dekine benzer sonuçlar alındığı görülüyor.

2018 yılında ortalama puanlar okumada 466, matematikte 454, fende 468 oldu. OECD tarafından yapılan değerlendirmeye göre, Türkiye'nin 2018 puanları üç alanda da 2009 ve 2012'den anlamlı bir biçimde farklı değildir. Dolayısıyla 2018'deki puanları gerçek anlamda bir yükselme olarak yorumlamak güçleşiyor. 2015 sonuçları ise aykırı bir durum olarak görülüyor ve 2015'te yaşanan düşüşün de 2018'deki düzelmeye de uzun dönemli bir eğilimi yansıtmadığı belirtiliyor.¹² Öte yandan MEB, PISA 2018'de önceki döngüye göre yaşanan iyileşmenin nedenleri arasında "eğitimin fiziksel ve beşeri altyapısına yapılan yatırımlar"¹³, öğretim programlarının "bilginin günlük hayattaki rolüne daha fazla önem verecek şekilde" güncellenmesini, ulusal ölçme ve değerlendirme araçlarındaki yeniden yapılandırılmayı gösteriyor.¹³ Türkiye, matematik ve fende başarısının 2015'e göre en çok arttığı ülkedir. Okuma alanında da ortalama puanın en çok arttığı ikinci ülkedir.¹⁴ Bu durum, 2015'teki keskin düşüşün bir sonucu olarak yorumlanabilir. Bu iyileşmeye karşın Türkiye'de ortalama puanlar hâlâ OECD ülkelerinin ortalamasının altındadır. Türkiye, 79 ülke ve ekonomi arasında, fende 39., okumada 40. ve matematikte 42. sıradadır.



PISA 2018'de ülkelerin ortalama puanları



İçeriği görmek için tıklayınız.

8 OECD, 2019a.

9 Komatsu ve Rappleye, 2021.

10 Sjøberg, 2015.

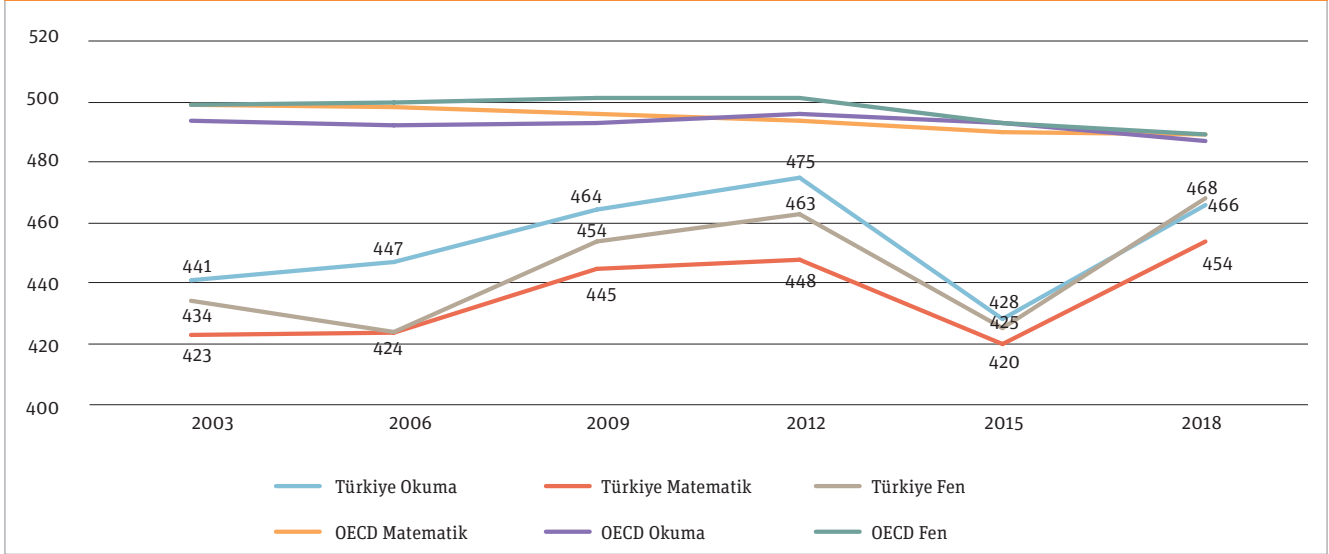
11 Komatsu ve Rappleye, 2021.

12 OECD, 2019c.

13 MEB, 2019b, s.12.

14 A.g.e.

GRAFİK 1: YILLARA GÖRE TÜRKİYE'DE VE OECD ORTALAMASINDA ÖĞRENCİLERİN ORTALAMA PISA PUANLARI



Kaynak: OECD, t.y.

PISA 2018 sonuçları Türkiye'de 15 yaşındaki pek çok öğrencinin temel yeterliliklere sahip olmadığını gösteriyor. PISA kapsamında her bir alan için belirli puan aralıklarına göre altı yeterlilik düzeyi belirlenmiştir.¹⁵ Beş ve altıncı düzeye denk gelen puanları elde eden çocuklar, yüksek başarı gösterenler olarak kabul ediliyor. Türkiye'de en az bir alanda yüksek başarı gösteren öğrenci oranı %6,6'dır. Bu oran OECD ortalamasında %15,7'dir.¹⁶

Türkiye'de öğrencilerin %26,1'i okuma alanında temel yeterliliklere sahip değildir. 2. düzeyin altında kalan bu öğrenciler metinlerdeki ana fikri ve açıkça ifade edilen bilgileri bulmakta zorlanıyorlar.

Okuma alanında temel yeterliliklere sahip olmayan çocukların oranının 2015'e göre azaldığı görülüyor; bu oran 2015'te %40,0, 2012'de ise %21,7'yd.¹⁷ 2018 döngüsünde okuma alanında yüksek başarı gösterenler (5 ve 6. düzey) ise OECD ülkelerinin ortalamasında %8,7 iken Türkiye'de yalnızca %3,3'tür. Bu çocuklar, uzun ve soyut kavramlar içeren metinleri anlayabilir, metinlerdeki olgular ile fikirleri ayırt edebilirler.¹⁸ Okuma alanında yüksek başarı gösteren çocukların oranı 2015'te %0,6, 2012'de %4,4'tü.¹⁹

15 PISA 2018 kapsamındaki yeterlilik düzeylerinin açıklamaları için bkz. MEB, 2019b.

16 OECD, 2019a.

17 MEB, 2019c.

18 OECD, 2019c.

19 MEB ÖDSGM, 2016.

PISA 2018'de Türkiye'de matematik alanında 2. düzeyin altında kalan öğrencilerin oranı %36,7'dir. Bu çocuklar, en basit durumların matematiksel olarak ifade edilmesinde bile zorlanıyorlar. Örneğin bir para birimini diğerine çevirmede ya da alternatif iki güzergahın uzunluğunu karşılaştırmada başarı gösteremiyorlar.²⁰ Geçmiş yıllarla kıyaslandığında matematik alanında temel yeterliliklere sahip olmayan çocukların oranının azaldığı görülüyor; bu oran 2015'te %51,3, 2012'de %42,0 idi.²¹ 2018 döngüsünde matematikte en yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerin oranı OECD ülkelerinin ortalamasında %10,9, Türkiye'de ise yalnızca %4,8'dir.²² Yüksek başarı gösterenlerin oranı 2015'te %1,1, 2012'de %5,9'du.

Türkiye'de fen alanında 2. düzeyin altında kalan öğrencilerin oranı %25,2'dir. Bu çocuklar basit bilimsel olguların doğru açıklamalarını bulmakta, sunulan verilere göre bir çıkarımın doğru olup olamayacağını belirtmekte başarı gösteremiyorlar. Fen alanında temel yeterliliklere sahip olmayan çocukların oranının 2015'e göre azaldığı görülüyor; bu oran 2015'te %44,5, 2012'de ise %26,3'tü.²³ 2018 döngüsünde fende en yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerin oranı OECD ülkelerinin ortalamasında %6,7, Türkiye'de ise yalnızca %2,4'tür.²⁴ Bu, bugüne kadarki en yüksek orandır. Yüksek başarı gösterenlerin oranı 2015'te %0,3, 2012'de %1,8'di. Her üç alandaki dağılımlara bakıldığında (Grafik 2), Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin, yeterlilik düzeyleri bakımından OECD ülkelerinin ortalamasındaki akranlarından geride oldukları görülüyor. Özellikle 2. düzeyin altında kalan öğrenci oranının yüksekliği, öğrenme yoksulluğunun yaygın olduğuna işaret ediyor. Temel yeterliliklere sahip olmayan öğrenci oranının özellikle matematikte OECD ortalamasından 12,7 yüzde puan yüksek olduğu görülüyor. Fen ve okumada bu fark sırasıyla 3,2 ve 3,6 yüzde puandır. Bazı ülke ve ekonomiler, yüksek başarı gösteren öğrencilerin oranıyla dikkat çekiyor. Okuma alanında yüksek başarı gösteren öğrencilerin oranı Singapur'da %25,8, B-S-J-Z'de²⁵ (Çin) %21,7'dir. Matematik alanında yüksek başarı gösteren öğrencilerin oranı B-S-J-Z'de (Çin) %44,3, Singapur'da %36,9'dur. Fen alanında yüksek başarı gösteren öğrencilerin oranı da B-S-J-Z'de (Çin) %31,5, Singapur'da %20,7'dir.²⁶



ÖĞRENME YOKSULLUĞU

10 yaşına geldiğinde basit bir metni okuyup anlamama durumu.

Kaynak: The World Bank (2019, 15 Ekim). Learning poverty. Şubat 2021, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>

20 OECD, 2019c.

21 MEB ÖDSGM, 2016.

22 OECD, 2019c.

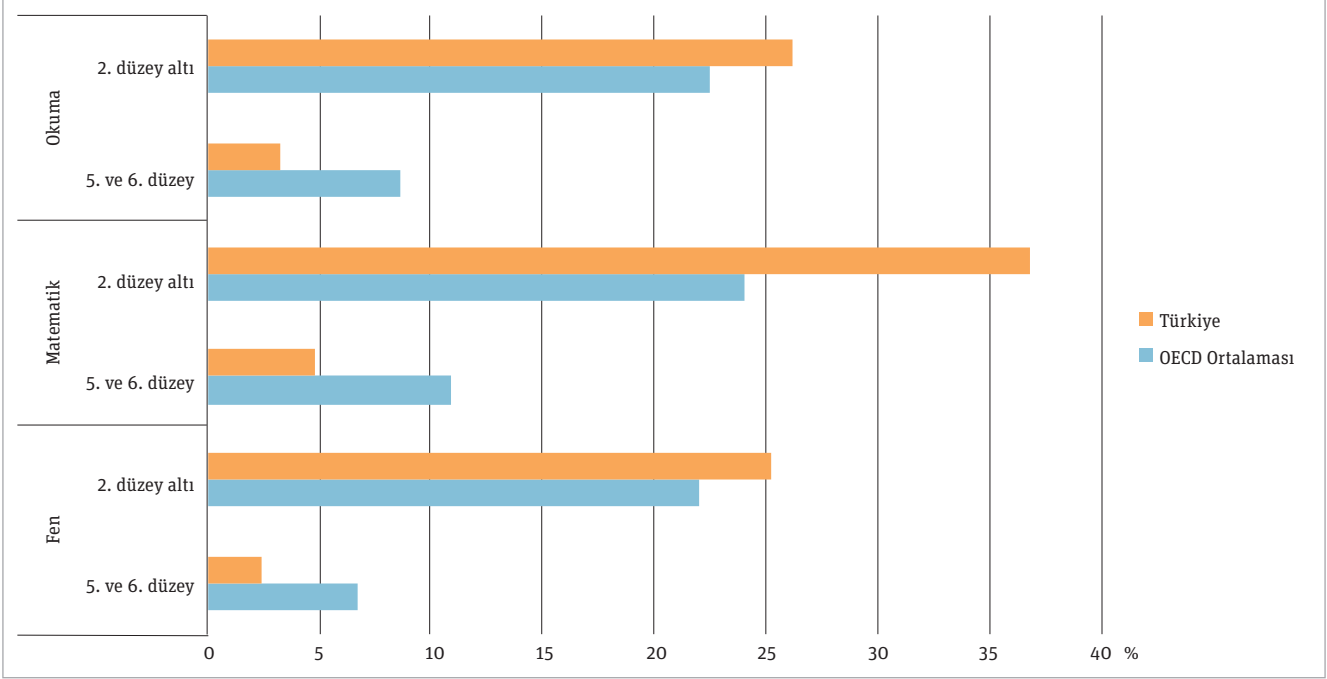
23 MEB ÖDSGM, 2016.

24 OECD, 2019c.

25 Çin'in Pekin, Şangay, Jiangu ve Zhejiang'ı kapsayan bölgesinin kısaltmasıdır.

26 OECD, 2019a.

GRAFİK 2: PISA 2018'DE ÖĞRENCİLERİN YETERLİLİK DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI



Kaynak: MEB (2019b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

Türkiye’de ortalama puanlar bölgeler arasında önemli ölçüde değişiyor. Okuma becerisi incelendiğinde, Batı Marmara’daki öğrencilerin 501 ortalama puanla en yüksek sonucu elde ettiği görülüyor. Okuma alanında bölgesel olarak en düşük ortalama puan ise Ortadoğu Anadolu’daki öğrencilere aittir (409). Kuzeydoğu Anadolu (424) ve Güneydoğu Anadolu (431) bölgelerindeki öğrencilerin puanları da Türkiye ortalamasının oldukça altındadır. Batı Marmara ile Ortadoğu Anadolu arasındaki puan farkı 91’dir.²⁷

*Türkiye’de PISA başarı düzeyi benzer olan çocukların aynı okulda öğrenim görüyor olmalarının OECD ortalamasına göre daha yaygın olduğu görülüyor.*²⁸

MEB, okullar ve bölgeler arasındaki başarı farkını en büyük sorun olarak nitelendiriyor.²⁹ Bu çerçevede “okul profillerinin çıkarılması, izleme ve değerlendirme araştırmaları, destekleme ve yetiştirme kurslarının yeniden yapılandırılması, öğretmen destek noktaları, dezavantajlı okullara altyapı desteğinde pozitif ayrımcılık, temel eğitimde telafi destekleri ve ilkokullarda yetiştirme programı” gibi projelerle okullar ve bölgeler arasındaki farkları azaltmayı hedefliyor.³⁰ Bununla birlikte, okullar ve bölgeler arasındaki farkların sosyoekonomik temelleri göz önüne alındığında, yoksullukla

²⁷ 501 ile 409 arasındaki farkın 92 yerine 91 olması sayılardaki yuvarlamalardan kaynaklanıyor.

²⁸ OECD, 2019c.

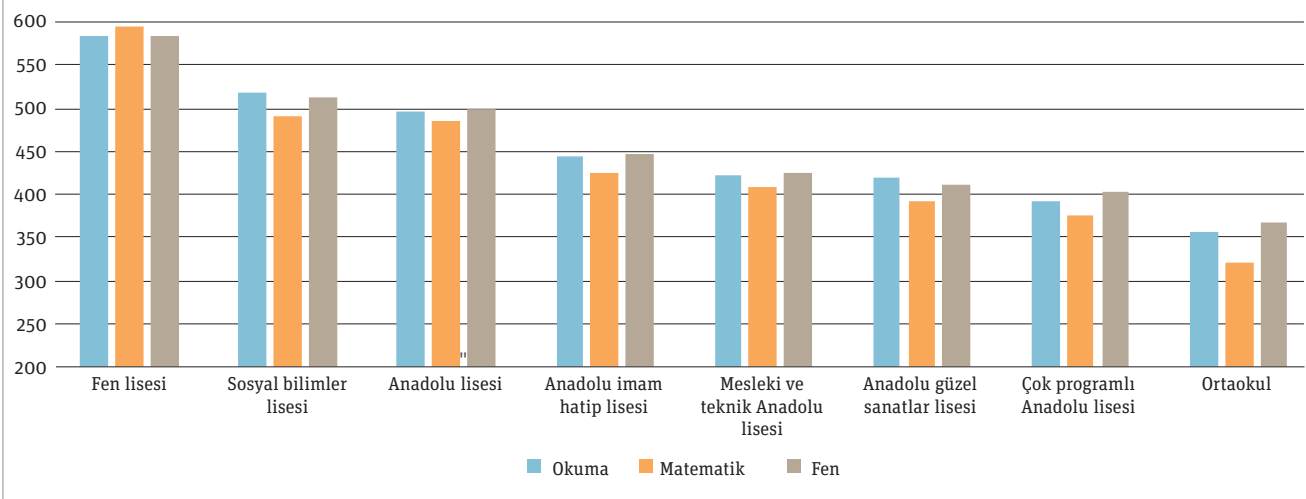
²⁹ MEB, 2019b.

³⁰ A.g.e., s.13.

mücadele ve bölgeler arası kalkınmışlık düzeylerinin azaltılması gibi daha geniş çerçevedeki kamu politikaları da önemini koruyor. Okulöncesi eğitimin ücretsiz ve zorunlu hale gelmesi, böylece halihazırda okulöncesi eğitime erişemeyen yoksul ailelerden gelen çocukların aleyhine yaşanan eşitsizliğin giderilmesi, öğretmen devriminin yüksek olduğu okullarda ve bölgelerde öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi düzenleme yapılması gereken alanlardan birkaçıdır.³¹

Hem OECD ülkelerinin ortalamasında hem de Türkiye’de mesleki eğitim ve genel eğitim veren ortaöğretim kurumları arasında puan farkı vardır. Türkiye’de ortalama PISA puanlarının okul türüne göre nasıl değiştiği Grafik 3’te gösteriliyor. Fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin ortalama puanı, her üç alanda da Türkiye ortalamasının üzerindeyken, diğer okul türlerinde ortalama puanın her üç alanda da Türkiye ortalamasının altında olduğu görülüyor. Okul türlerine göre okuma alanındaki ortalama puanların karşılık geldiği yeterlilik düzeyleri incelendiğinde ortalama puan fen liselerinde 4. düzeye, sosyal bilimler ve Anadolu liselerinde 3. düzeye, Anadolu imam hatip, mesleki ve teknik Anadolu ve Anadolu güzel sanatlar liselerinde 2. düzeye, çok programlı Anadolu liselerinde ve ortaokullarda 1. düzeye karşılık geliyor. Bu durum fen liseleriyle çok programlı Anadolu liseleri arasında 3 yeterlilik düzeyi kadar fark olduğunu gösteriyor.

GRAFİK 3: OKUL TÜRLERİNE GÖRE ORTALAMA PISA 2018 PUANLARI



Kaynak: MEB, 2019b.

PISA’ya katılan ülkelerin tümünde sosyoekonomik durum, fen ve matematik başarısı üzerinde belirleyici bir role sahiptir.

31 Bkz. Ergün ve Arık, 2020; Koyuncu ve Düşkün, 2020.

Hem Türkiye’de hem de OECD ortalamasında ortalama PISA puanları ile öğrencilerin sosyoekonomik durumu arasında bir ilişki bulunuyor.³² PISA 2018’de, okuma alanında Türkiye’deki sosyoekonomik olarak avantajlı çocuklar, dezavantajlı çocuklardan 76 puan fazla aldılar.³³ Bu fark OECD ortalamasında 89 puandır. Türkiye’de avantajlı durumdaki çocukların %8,9’u okuma alanında en yüksek başarı gösterenlerin arasında yer alırken, bu oran dezavantajlı durumdaki çocuklar için %0,9’dur.³⁴ Yükseköğrenim görme beklentisinin de sosyoekonomik duruma göre değiştiği görülüyor. Gelecekte üniversite eğitimi almayı planlayan 15 yaşındaki öğrencilerin oranı Türkiye genelinde %87 iken bu oran avantajlı grupta %95, dezavantajlı grupta %82’dir.

TIMSS 2019 BULGULARINA GÖRE AKADEMİK BAŞARI

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından 1995’ten bu yana dört yılda bir uygulanan TIMSS’in örnekleme, 4 ve 8. sınıflarda öğrenim gören çocukları kapsıyor. Türkiye TIMSS’e ilk kez 1999’da yalnızca 8. sınıflar düzeyinde katıldı, 2003’te katılmadı, 2007’de yine yalnızca 8. sınıflar düzeyinde katıldı. Türkiye 2011, 2015 ve 2019 uygulamalarına ise her iki sınıf düzeyinde de katıldı. TIMSS 2019’un 4. sınıf uygulaması için bu yıl Türkiye’den 5. sınıfta öğrenim gören 4.028 çocuk, 8. sınıf uygulaması için 4.077 çocuk katıldı. TIMSS, fen ve matematik alanlarına odaklanıyor; PISA’dan farklı olarak öğretim programları yoluyla edinilen kazanımlara ilişkin bulgular sunuyor. PISA’da olduğu gibi TIMSS kapsamında da çeşitli anketler uygulanıyor. Bu anketlerle çocuğun iyi olma haline, velilerin, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin algılarına ve tutumlarına, okulların kaynaklarına ve okul iklimine ilişkin çeşitli veriler elde edilebiliyor.

TIMSS 2019’a Türkiye’den 4 yerine 5. sınıf öğrencilerinin katılmış olması, bulguların geçmiş yıllarla karşılaştırılmasını güçleştiriyor.

Bu dosyada TIMSS 2019 sonuçlarının uluslararası karşılaştırmayla birlikte sunulduğu grafiklerde “4. sınıf” ifadesi kullanılıyor. Ancak TIMSS’in 2019 döngüsünde 4. sınıf uygulamasına Türkiye’den 5. sınıfta öğrenim gören çocuklar katıldılar. MEB tarafından yapılan açıklamaya göre bunun nedeni, Türkiye’de 5. sınıf öğrencilerinin ortalama yaşının (10,6) TIMSS’e katılan diğer ülkelerdeki 4. sınıf öğrencilerinin ortalama yaşına (10,2) daha yakın olmasıdır.³⁵ Öte yandan, TIMSS örnekleme PISA’dan farklı olarak yaşa göre seçilmiyor. TIMSS, okulda ve öğretim programları yoluyla edinilen kazanımları ölçtüğü için örneklem seçiminde sınıf düzeyi referans alınıyor. 5. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerine göre müfredata bir yıl daha fazla tabi oldukları için, sınıf düzeyi yerine yaşa göre karar verilmiş olması tartışmaya açıktır ve sonuçların geçmiş yıllarla karşılaştırılmasını da güçleştirir.³⁶ Uluslararası TIMSS 2019 raporunda Türkiye için bu karşılaştırmadan kaçınılıyor. Benzer bir şekilde, Norveç ve Güney Afrika’da da 4. sınıf uygulamasına 5. sınıf öğrencileri katılmıştır; bu ülkelerde ayrıca 8. sınıf uygulamasına da 9. sınıflar katılmıştır.³⁷ Norveç’te bu karar 2015 yılında ve Türkiye’ye benzer biçimde

32 PISA kapsamında sosyoekonomik durumun nasıl hesaplandığına ilişkin bilgi için bkz. OECD, 30 Ocak 2003.

33 Ortalama okuma puanı, sosyoekonomik olarak en yüksek %25’lik dilimdeki çocuklar için 513 iken en düşük %25’lik dilimdekiler için 437’dir.

34 OECD, 2019c.

35 MEB, 2020c.

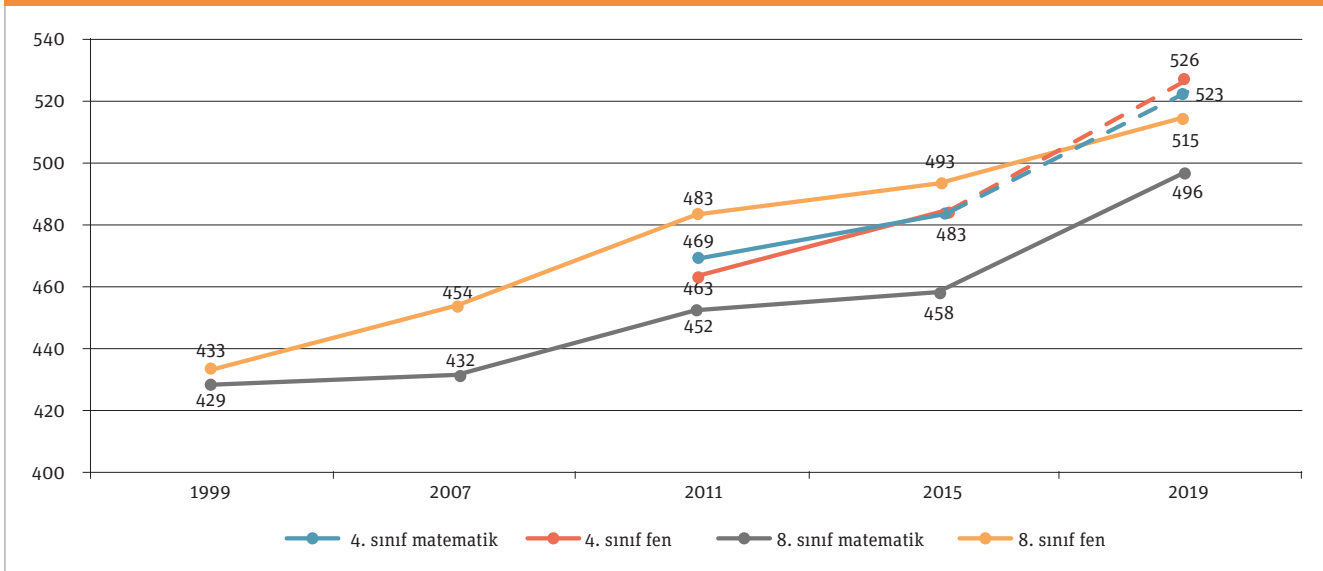
36 Prof. Dr. Giray Berberoğlu tarafından ERG’yle paylaşılan yazılı görüntüdür.

37 MEB, 2020c. Aynı kaynağa göre Türkiye’de 4. sınıf öğrencilerinin ortalama yaşı ise 9,7’dir.

yaş etmeni gerekçesiyle alınmışken Güney Afrika'da 5 ve 9. sınıfların müfredatının değerlendirmeye daha uygun olması gerekçe gösteriliyor.³⁸

Grafik 4'te gösterildiği üzere, Türkiye'deki hem 5 hem de 8. sınıf öğrencilerinin ortalama TIMSS puanları yıllar içinde artış gösteriyor. PISA'dan farklı olarak 2015 yılında düşüş değil, artış yaşandı. 2019 yılında Türkiye'de ortalama puanlar 4. sınıf matematik ve fen testleri ile 8. sınıf fen testinde ilk kez uluslararası orta ölçek noktası kabul edilen 500 puanın üzerine çıktı. Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin ortalama matematik puanı ise uluslararası ortanca değer in altında kalmaya devam ediyor. Puanlardaki artışa paralel olarak Türkiye, uluslararası sıralamada da daha yukarılarda yer alıyor. 2019 döngüsünde 8. sınıfların ortalama puanları, 2015 döngüsündeki 4. sınıflarınkinden yüksektir. Her ne kadar uygulama aynı çocuklarla yapılmış olmasa da, TIMSS örnekleminin temsili olması nedeniyle 2015'te 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 2019'a gelindiğinde fen ve matematik başarılarının arttığı çıkarımına varılabilir.³⁹

GRAFİK 4: YILLARA GÖRE TÜRKİYE'DEKİ 4 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORTALAMA TIMSS PUANLARI



Kaynak: MEB, 2020c.

Açıklama: 2019 yılındaki 4. sınıf sonuçları 5. sınıflara aittir. Bu nedenle 2015 ile 2019 arasında kesikli çizgi kullanıldı.

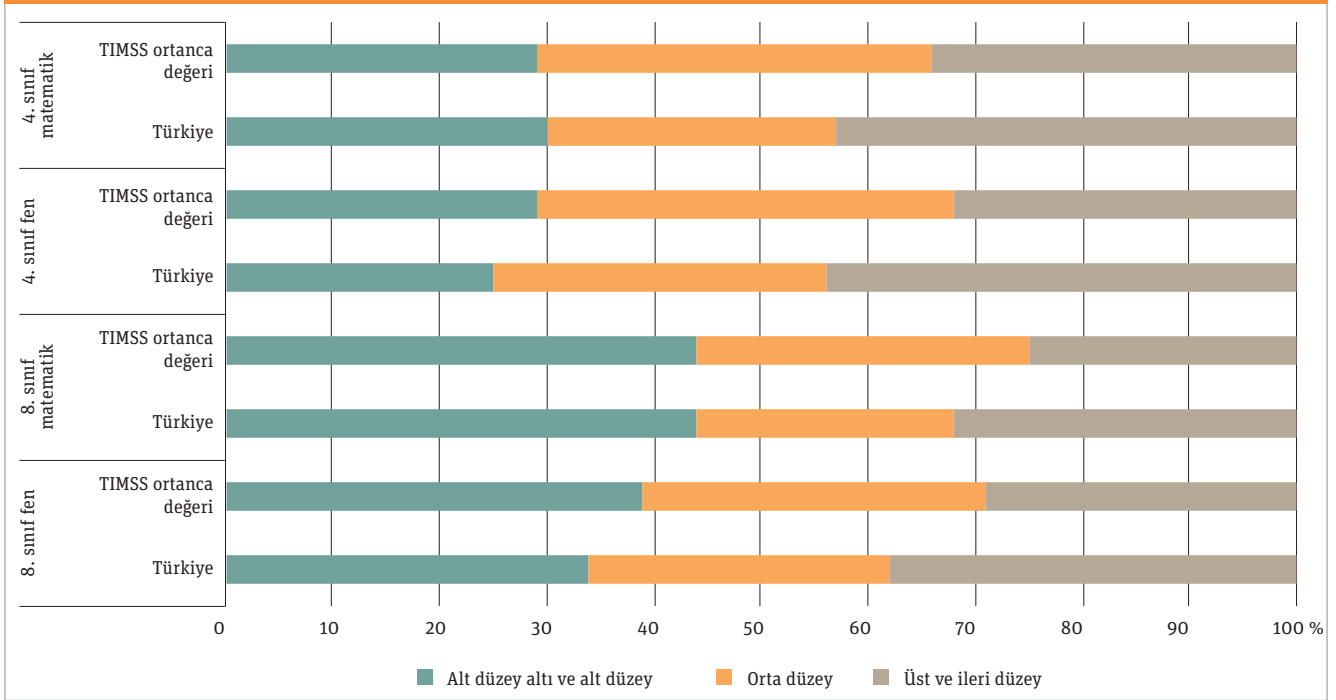
TIMSS bulgularına göre 8. sınıfların matematik başarıları tüm yıllarda diğer alanlara göre dikkat çekici biçimde düşüktür.

38 Mullis vd., 2020.

39 ERG, 9 Aralık 2020.

PISA'ya benzer biçimde TIMSS'te de değerlendirmeler ortalama puanın yanı sıra yeterlilik düzeylerine göre yapılıyor.⁴⁰ TIMSS'te yeterlilik düzeyleri ileri, üst, orta ve alt olmak üzere dörde ayrılıyor. Her bir yeterlilik düzeyi arasındaki puan farkı 75'tir. Türkiye'de 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin %15'i matematikte, %12'si ise fende ileri düzeyde yer alıyor. Öte yandan 5. sınıf matematik değerlendirmesinde öğrencilerin %12'si, fende ise %10'u alt yeterlilik düzeyine ulaşamadı. 8. sınıflarda alt yeterlilik düzeyine ulaşamayan çocukların oranı ise matematikte %20, fende %12 oldu. 8. sınıf öğrencileri arasında her beş öğrenciden birinin en alt düzeye bile erişememesi üzerinde dikkatle durulması gereken bir sonuçtur.

GRAFİK 5: TIMSS 2019 SONUÇLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN YETERLİLİK DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI



Kaynak: MEB (2020c) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

Açıklama: 2019 yılındaki 4. sınıf sonuçları Türkiye için 5. sınıflara aittir.

TIMSS'in 5. sınıflara ilişkin sonuçları bölgelere göre incelendiğinde, başarının en yüksek olduğu Doğu Marmara ile en düşük olduğu Güneydoğu Anadolu arasında ortalama matematik puan farkı 83, fen puan farkı 87'dir. Yeterlilik düzeylerinin tanımlanmasında her bir basamak arasında 75 puan fark olduğu göz önüne alındığında, iki bölge arasında bir basamaktan fazla fark olduğu görülüyor. 8. sınıf matematik ve fen değerlendirmelerinde de en yüksek ortalamaya sahip bölge Doğu Marmara'dır. 8. sınıflar için her iki alanda da en düşük başarı Güneydoğu Anadolu'dadır. Bölgelere göre en büyük fark matematikte 50, fende 51 puandır. Öte yandan bölgeler arasındaki başarı farkı 2015 yılına göre azaldı.⁴¹

⁴⁰ TIMSS 2019 kapsamındaki yeterlilik düzeylerinin açıklamaları için bkz. MEB, 2020c.

⁴¹ ERG, 9 Aralık 2020.

PISA gibi TIMSS sonuçları da öğrencilerin sosyoekonomik durumu ve ortalama puanı arasında bir ilişki olduğunu gösteriyor. TIMSS kapsamında sosyoekonomik durumunun belirlenmesi için evdeki öğrenme kaynakları, kitap sayısı, internet bağlantısı, kendine ait bir odasının olması ve ebeveynin eğitim ve iş durumu dikkate alınıyor.

5. sınıflar için çok kaynağı olan çocuklarla az kaynağı olan çocuklar arasındaki ortalama puan farkı matematikte 175, fende ise 153'tir. Bu farklar, karşılaştırılan iki grup arasındaki yeterlilik düzeyi farkının iki basamaktan fazla fark olduğunu gösteriyor. Uluslararası ortalama bu farklar Türkiye'dekinden daha düşüktür.⁴²

Türkiye'de okulların ortalama TIMSS puanları, okullarda öğrenim gören çocukların sosyoekonomik durumuna göre dikkat çekici biçimde farklılaşıyor. TIMSS kapsamında okulların sosyoekonomik düzeyi, okula kayıtlı olan çocukların sosyoekonomik durumuna göre belirleniyor. Bu bilgi okul müdürlerine uygulanan anketle elde ediliyor. Bu gruplamaya göre avantajlı ve dezavantajlı okullar arasındaki ortalama puan farkı 5. sınıf düzeyinde matematikte 64, fende 55, 8. sınıf düzeyinde matematikte 66, fende 56'dır. Türkiye'de okullar arası fark TIMSS'e katılan ülkelerin genel ortalamasından yüksektir.⁴³ Okul müdürlerine uygulanan anket sonuçları eğitim ortamlarına ilişkin de çeşitli bilgiler sunuyor. Buna göre Türkiye'de 5. sınıf öğrencilerinin %62'sinin, 8. sınıflarınsa %63'ünün öğrenim gördüğü okulda fen laboratuvarı vardır. Fen testinde, okulunda fen laboratuvarı bulunan 5. sınıf öğrencileri 20 puan, 8. sınıf öğrencileri ise 25 puan daha yüksek ortalamaya sahiptir.⁴⁴

42 ERG, 9 Aralık 2020.

43 A.g.e.

44 A.g.e.

ULUSLARARASI DEĞERLENDİRMELERE GÖRE AKADEMİK BAŞARIDA CİNSİYET FARKI

Uluslararası değerlendirmelerin sonuçlarına göre, kızlar ve oğlanlar arasındaki başarı farkı alanlara göre değişkenlik gösteriyor. TIMSS 2019 sonuçlarına göre Türkiye’de 5. sınıf düzeyinde kız çocukların matematik ve fen başarısı oğlanlardan düşük, 8. sınıf düzeyinde ise tam tersi, kız çocukların ortalama başarısı daha yüksektir. Ancak ortalama puan farkları çok değildir.

PISA 2018 sonuçlarına göre okuma ve fen alanlarında kız çocuklar, matematik alanında ise oğlan çocuklar daha yüksek ortalama puana sahiplerdir. Okuma alanında kız çocukların ortalama puanı 478, oğlan çocukları 453’tür. Fen alanında kız çocukların ortalama puanı 472 iken oğlan çocukları 465’tir. Matematik alanında kız çocukların ortalama puanı 451 iken oğlan çocukları 456’dır.⁴⁵ Kız çocukların COVID-19 sürecinde eğitime erişimde yaşadıkları sorunlara ilişkin çalışmalar bulunuyor.⁴⁶ Bu süreçte uygulanan uzaktan eğitime erişimde yaşanan cinsiyete dayalı eşitsizlikleri saptayan ve bunun kız ve oğlan çocukların eğitim çıktılarına yansımalarını inceleyen daha fazla araştırmaya gerek duyuluyor.

PISA kapsamında uygulanan ankette öğrencilere 30 yaşında geldiklerinde ne tür bir mesleğe sahip olmayı bekledikleri soruluyor. Buna göre Türkiye’de, fen ve/veya matematik alanlarında yüksek başarı gösteren oğlan çocukların %33’ü mühendislik ve bilim alanında çalışmayı beklerken bu oran aynı alanlarda yüksek başarı gösteren kız çocuklar için %22’dir. Sağlıkla ilgili işlerde çalışmayı düşünen çocukların oranı ise fen ve/veya matematikte yüksek başarı gösteren kızlar için %52, oğlanlar için %27’dir. Bu durum, toplumsal kalıpyargıların, başarının önüne geçen bir belirleyici olduğunu düşündürüyor.

45 MEB, 2019b.

46 Göğüş Tan, 2020; Ergün ve Anık, 2020.

ULUSAL DEĞERLENDİRMELER IŞIĞINDA AKADEMİK BAŞARI

Uluslararası değerlendirmelere ek olarak, MEB tarafından yapılan ulusal izleme çalışmalarıyla da eğitimin çıktılarına ilişkin değerlendirmeler yapılması önemlidir. ABİDE araştırması, ÖBA ve Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi, öğrencilerin farklı ders ve becerilerdeki durumunun tespit edilmesini sağlıyor. Düzenli yapılması planlanan bu değerlendirmelerle öğrencilerin ve eğitim sisteminin durumu yıllara göre karşılaştırmalı olarak izlenebiliyor. Merkezi sınavlar da eğitimin çıktılarına ilişkin izleme çalışmalarında kullanılabilir. Dosyanın bu bölümünde iki ayrı başlık altında ulusal izleme çalışmaları ve merkezi sınavlar değerlendiriliyor.

ULUSAL İZLEME ÇALIŞMALARI

MEB'in hedefleri üst politika belgelerinde yer alıyor ve hedefler her yıl yayımlanan performans programlarında çeşitli göstergelerle kamuoyuyla paylaşılıyor. Hedeflerin belirlenmesi ve bunlara ulaşılması için ulusal izleme çalışmalarının yapılması, buna ilişkin sistemlerin kurulması önemlidir. Eğitimin çıktılarını değerlendirmeyi sağlayan izleme çalışmaları şeffaflığı teşvik eder ve eğitim politikalarının tartışılması için zemin hazırlar.⁴⁷ Eğitim izleme sistemleri, eğitim sistemlerinde önceden belirlenmiş bireysel ve kurumsal düzeyde kalite standartlarının sertifikasyonunu, hesap verebilirliği ve eğitim sisteminin farklı düzeylerindeki durumu analiz etmeyi sağlayacak tanınabilir bilgiler sağlar.⁴⁸ Diğer yandan genel olarak izleme sistemleri müfredatın sadece kısa sürede ve yoğunlukla çoktan seçmeli sorularla cevaplanabilen kısımlarını değerlendirebiliyor.⁴⁹ Bu durum, izleme çalışmalarıyla ölçülebilen akademik başarı göstergelerinin eğitimin niteliği ve çocuğun iyi olma haliyle ilgili diğer göstergelerin önüne geçmesine neden olabilir. Uluslararası değerlendirmelerde olduğu gibi ulusal izleme çalışmalarında da bu durumu aşmanın yollarından biri öğrenci, öğretmen ve okul müdürü anketleriyle akademik başarı dışındaki konularda izleme yapmaktır.

MEB, *2023 Eğitim Vizyonu*'nda bakanlık, il/ilçe ve okul düzeyinde izleme çalışmaları yapılacağı belirtiliyor. Belgede izleme çalışmalarına genel olarak denetime ilişkin faaliyetlerle birlikte yer veriliyor. E-portfolio ve okul gelişim planları, MEB'in izleme çalışmalarıyla bağlantılı uygulamalarından bazılarıdır. Bu bölümde yer verilen ABİDE Araştırması, ÖBA, Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi, öğrencilerin akademik başarı ve becerileri ile sonuçlarla okul türü, sosyoekonomik durum ve velinin eğitim durumu gibi farklı değişkenlerin ilişkisine dair bilgi sağlıyor.

47 Döbert, 2007.

48 Martizen, 2007.

49 Long ve Dunne, 2017.

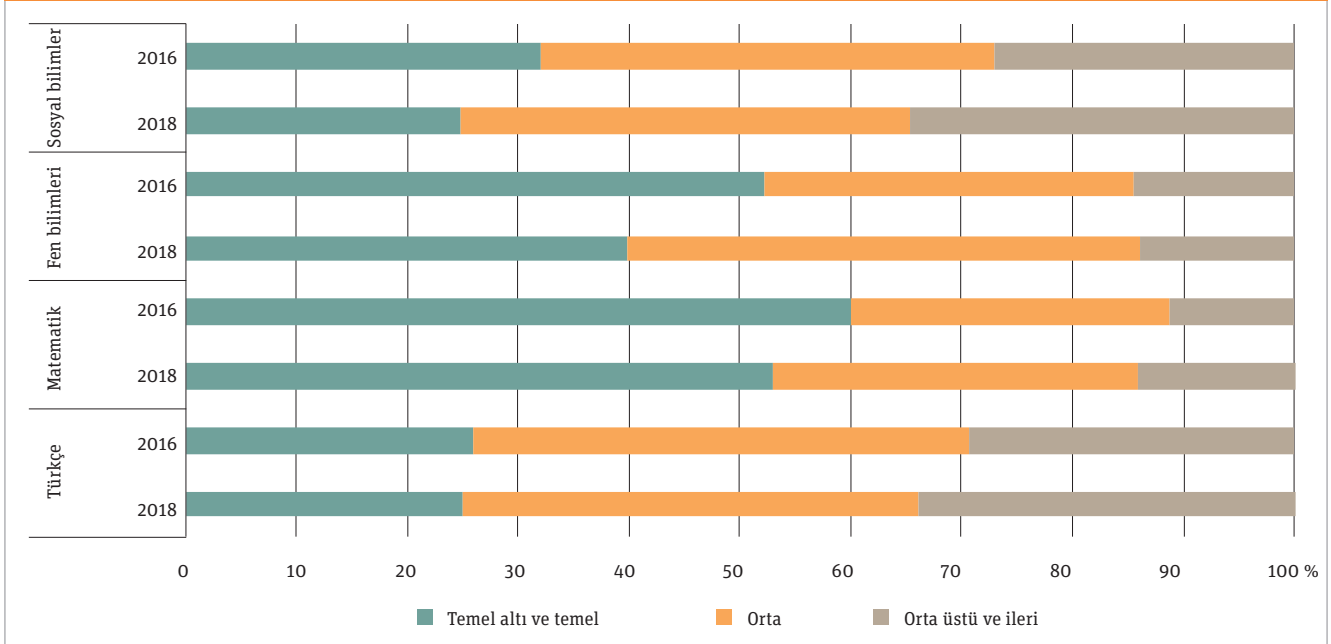
AKADEMİK BECERİLERİN İZLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ (ABİDE) ARAŞTIRMASI

ABİDE araştırması MEB tarafından öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ulusal izleme araştırmasıdır. Araştırmanın ilk uygulaması 8. sınıf düzeyinde 2016 yılında gerçekleştirildi. 2018’de 8. sınıflara ek olarak 4. sınıflarda da uygulandı. İki yılda bir düzenlenmesi planlanan ABİDE’nin 10. sınıfları da içerecek üçüncü uygulaması COVID-19 salgını nedeniyle 2021 yılına ertelendi.⁵⁰ Diğer yandan MEB, 2019’da 10. sınıfların da dahil edildiği bir pilot uygulama ve Ankara’daki dokuz okuldan 653 öğrencinin katılımıyla çevrimiçi e-ABİDE uygulaması yaptı.⁵¹

Grafik 6’da 2016 ve 2018’de ABİDE araştırmasına katılan 8. sınıf öğrencileri yeterlilik düzeylerine göre karşılaştırılıyor. 2016’dan 2018’e temel altı ve temel düzeylerdeki öğrenci oranının azaldığı görülüyor. İleri düzeydeki öğrenci oranı da Türkçe hariç azalmasına karşın, toplamda orta üstü ve ileri düzey öğrenci oranı tüm testlerde arttı. 2016’daki gibi temel altı ve temel düzeylerdeki öğrenci oranının en fazla olduğu test matematiktir. Matematikçi sırasıyla fen, Türkçe ve sosyal bilimler takip ediyor.

Hem ABİDE 2016 hem de ABİDE 2018 matematik testinde temel altı ve temel düzeylerdeki öğrenci oranının %50’nin üzerinde olması, 8. sınıf ve öncesinde matematik eğitimine ilişkin özel önemler alınmasını gerektiriyor.

GRAFİK 6: ABİDE ARAŞTIRMASINA KATILAN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YILLARA GÖRE YETERLİLİK DÜZEYLERİNE DAĞILIMI



Kaynak: MEB ÖDSGM (2019b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

50 MEB SGB, 2020.

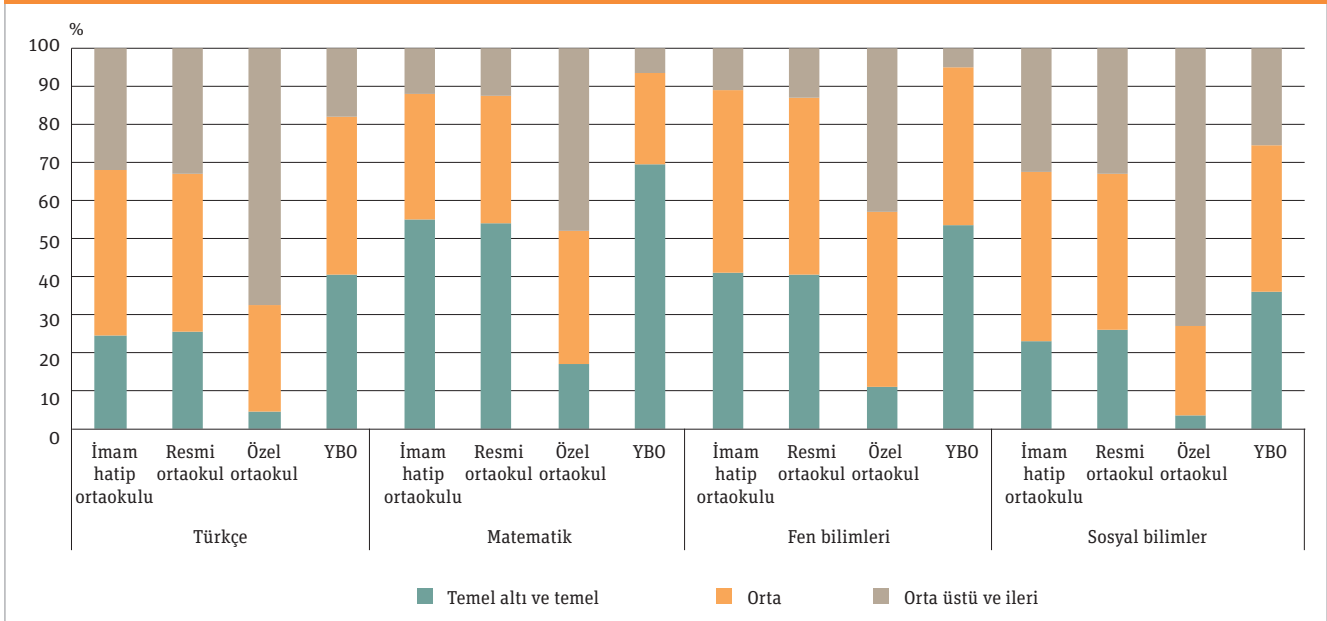
51 A.g.e.

8. sınıf ABİDE 2018 sonuçlarına bölgesel bazda bakıldığında temel altı öğrenci oranının en yüksek olduğu bölgenin Güneydoğu Anadolu olduğu görülüyor. Diğer yandan Kuzeydoğu Anadolu'yla birlikte bu bölgede ABİDE 2016'ya göre önemli bir puan artışı yaşandı. Örneğin, Türkçe testinde temel altı düzeydeki öğrenci oranı Kuzeydoğu Anadolu'da 4,1 yüzde puan, Güneydoğu Anadolu'da ise 3,3 yüzde puan azaldı.⁵²

8. sınıf ABİDE 2018 sonuçlarının karşılaştırma imkânı sağladığı konulardan biri de ortaokulda okul türleri arasındaki farklılıklardır. PISA 2018'de ortaöğretim kurumları arasındaki farklar gibi ABİDE 2018'de de ortaokullar arasında başarı farkları olduğu görülüyor. Grafik 7'de gösterildiği gibi, ABİDE 2018'de her testte orta üstü ve ileri öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü özel ortaokullarken, temel altı ve temel düzeyde en fazla öğrencinin olduğu okul türü yatılı bölge ortaokullarıdır (YBO). Aynı test ve düzeydeki durumlarına bakıldığında özel okullar ve YBO'lar arasında büyük farklar olduğu görülüyor.

Genel olarak öğrenci başarısının daha düşük olduğu matematik testinde, temel altı ve temel düzeydeki öğrenci oranı özel okullarda %17,0, YBO'larda ise %69,3'tür.

GRAFİK 7: ABİDE 2018'E KATILAN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜRLERİNE GÖRE YETERLİLİK DÜZEYLERİNE DAĞILIMI



Kaynak: MEB ÖDSGM (2019b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.



ÖZYETERLİK

Bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısıdır.

Kaynak: Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(159), 96-111.

2019-20 itibarıyla Türkiye’de 302 YBO’ya 65.637 öğrenci kayıtlıdır.⁵³ 2012’de “4+4+4” düzenlemesiyle yatılı bölge ilköğretim okulları yalnızca ortaokul öğrencilerin öğrenim göreceği YBO’lara dönüştürüldü. İlgili yönetmelikte, “okulu bulunmayan veya öğrenci yetersizliği nedeniyle okulu kapatılan yerleşim birimlerindeki öğrencilerle birleştirilmiş sınıfları bulunan ilkokullarda 4. sınıfı tamamlayan ve taşınabilir ilköğretim kapsamına alınamayan zorunlu ilköğretim çağındaki öğrencilerin YBO’lara kayıt edileceği” belirtiliyor.⁵⁴ Okul bulunmayan yerleşim yerlerindeki öğrenciler sınavsız olarak YBO’lara kayıt olabiliyorlar.⁵⁵ Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ve 4. sınıftan mezun olmuş öğrenciler de yeterli kontenjan varsa ön kayıta fakirlik ilmuhaberi belgesini okul yönetimine vererek kayıt yaptırabiliyor.⁵⁶ Kayıt koşulları değerlendirildiğinde, sosyoekonomik etmenler ABİDE 2018’de ortaokul türleri arasındaki başarı farklarının nedenlerinden olabilir.

Türkiye’de YBO’lar üzerine yapılan temsili düzeyde, güncel araştırma bulunmuyor. Aydın ve diğ.’nin Gümüşhane’de yedi farklı YBO’ya devam eden 375 8. sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmalarına göre, yalnızlık ve özyeterliğin öğrenci başarısını etkilediği görülüyor.⁵⁷ Kendini yalnız hissedenden öğrenciler, akademik olarak daha başarısızken, akademik başarıya akademik özyeterliğin etkisi olumlu, duygusal özyeterliğin ise olumsuzdur.⁵⁸ Şeker’in araştırmasına katılan öğrenciler de YBO’ya devam etmenin olumlu yanı olarak ders çalışma imkânları, olumsuz yanı olarak ise aile özlemini gösteriyorlar.⁵⁹

Eğitimde fırsat eşitliği gereği, YBO’lardaki öğrencilerin akademik başarısı üzerine yapılacak çalışmalar önceliklendirilmeli, bu kurumlardaki sorunlar tespit edilmeli ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda desteklenmeleri sağlanmalıdır.

2018’de ilk kez araştırmaya katılan 4. sınıfların ABİDE 2018’deki başarı durumu değerlendirildiğinde, 8. sınıflarda olduğu gibi temel altı ve temel düzeydeki öğrenci oranının en yüksek matematikte (%39,9) olduğu görülüyor. Bu testi, sırasıyla fen bilimleri (%37,5), sosyal bilimler (%29,7) ve Türkçe (%27,9) takip ediyor. Bölgelerin yeterlilik düzeylerine dağılımının ABİDE 2018 8. sınıf uygulamasıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. 4. sınıflarda da temel ve temel altı düzeydeki öğrenci oranı en yüksek Güneydoğu Anadolu’dadır.⁶⁰

53 MEB, 2020d.

54 Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 26 Temmuz 2014, md. 22.

55 İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Parasız Yatılılık, Burs ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği, 10 Temmuz 2008.

56 Farklı YBO’ların internet sitelerinde ön kayıt için fakirlik ilmuhaberi istendiği belirtiliyor.

57 Aydın vd., 2018.

58 A.g.e.

59 Şeker, 2014.

60 MEB ÖDSGM, 2019a.

TABLO 1: ABİDE 2018'E KATILAN 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TESTLERE GÖRE YETERLİLİK DÜZEYLERİNE DAĞILIMI

	Türkçe	Matematik	Fen bilimleri	Sosyal bilimler
Temel altı ve temel	27,9	39,9	37,5	29,7
Orta	39,5	30,8	32,5	37,9
Orta üstü ve ileri	32,6	29,3	30	32,3

Kaynak: MEB ÖDSGM (2019a) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

ABİDE 2018 sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, matematik testinde temel ve temel altı öğrenci oranının yüksekliği ve bölgeler arası başarı farkları dikkat çekiyor.

ABİDE 2018'deki bölgesel farkları açıklayan etmenlerden biri ebeveynlerin eğitim düzeyi olabilir. Hem 8. sınıfların hem de 4. sınıfların ABİDE 2018'deki ortalama başarısının anne eğitim durumuna göre arttığı görülüyor.⁶¹ 4. sınıfların MEB tarafından ABİDE 2018 sonuçları anne eğitim durumuna ek olarak baba eğitim durumu açısından da değerlendiriliyor ve babaların eğitim düzeyi de öğrencinin ortalama puanını olumlu etkiliyor. 2018'de 25-64 yaş nüfusun bölgelere göre bitirdikleri eğitim düzeylerine dağılımına bakıldığında ilkokul mezunu olmayanların oranının en yüksek (%17,2) ve yüksekokul ve üzeri eğitime sahip olanların oranının en düşük (%16,1) olduğu bölgenin Güneydoğu Anadolu olduğu görülüyor. Bu veriler ebeveyn olup olmamasından bağımsız olarak tüm bireylere ilişkindir; ancak okul çağında çocuğu bulunan bireyler için de fikir verebilir. Bu verilerle birlikte anne ve babanın eğitim seviyesine göre öğrencinin ABİDE 2018 başarısının arttığı düşünüldüğünde, bölgelerdeki 25-64 yaş nüfusun eğitim durumu ve ABİDE 2018 başarıları uyumludur.

Bölgesel farkların nedenlerinden biri de bölgelerin sosyoekonomik durumundaki farklılıklar olabilir. ABİDE 2018'de sosyoekonomik etmenlerin de öğrenci başarısını etkilediği belirtiliyor.⁶² TÜİK'in sağladığı verilerden yararlanılarak bölgelerin sosyoekonomik göstergelere göre durumu değerlendirildiğinde, yoksulluk oranı, ortalama gelir, medyan gelir ve gelir eşitsizliğinin en yüksek olduğu bölgenin İstanbul, medyan gelirin ve ortalama gelirin en az olduğu bölge ise Güneydoğu Anadolu olduğu görülüyor.⁶³ Ortalama gelir ve medyan gelirin sıralaması, ABİDE 2018'de bölgelerin ileri yeterlilik düzeyine göre sıralamasıyla paralellik gösteriyor.



25-64 yaş nüfusun bölgelere göre bitirdikleri eğitim düzeylerine dağılımı, 2018



İçeriği görmek için tıklayınız.



Bölgelerin sosyoekonomik göstergelere göre durumu, 2018



İçeriği görmek için tıklayınız.

61 MEB ÖDSGM, 2019a; MEB ÖDSGM, 2019b.

62 MEB ÖDSGM, 2019a; MEB ÖDSGM, 2019b.

63 TÜİK, 2019.

ÖĞRENCİ BAŞARI İZLEME ARAŞTIRMASI

MEB tarafından yapılan ÖBA'yla öğrencilerin 4, 7 ve 10. sınıf düzeylerinde Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinde kazanmış oldukları becerilerin ölçülmesi ve izlenmesi amaçlanıyor. ÖBA'nın ilk uygulaması belirtilen sınıf düzeylerinde Nisan 2019'da yapıldı. MEB, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları serisi kapsamında 4. sınıf seviyesine ilişkin sonuçları paylaştı. Diğer sınıf düzeylerine ilişkin sonuçların da kamuoyuyla paylaşılacağı belirtildi.⁶⁴ Araştırma, 81 ildeki Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri aracılığıyla yürütülüyor.

4. sınıflar için yapılan uygulamada Türkçe, matematik ve fen bilimleri alt testlerinde 15'er soru soruldu. MEB, ÖBA'nın bakanlık tarafından yapılan geniş öğrenci örnekleme sahip uygulama olduğunu belirtiyor.⁶⁵ Türkçe'ye 112.465, matematiğe 112.322, fen bilimleri alt testine ise 111.742 öğrenci katıldı. Buna göre, ÖBA'ya katılan 4. sınıf öğrencilerinin sayısı tüm 4. sınıf öğrencilerinin %9,7'sini oluşturuyor.

Araştırma kapsamında 4. sınıflara uygulanan Türkçe alt testinin %40'ı bilme düzeyinde, %60'ı ise anlama düzeyinde öğrencilerin becerilerini ölçüyor. Buna göre bilme düzeyinde ortalama doğru cevap oranı %62,8 iken anlama düzeyinde bu oran %60,0'tır. Testte anlama düzeyi, bilmeden daha üst bir düzeyi gösteriyor ve metinde açıkça ifade edilmeyen fikirleri bulma, bilgi, düşünce ve deneyimleri kullanma becerinin ölçülmesine dayanıyor. Matematik ve fen bilimleri alt testinde ise sorular üç düzeye ayrıldı: Bilme, uygulama ve akıl yürütme. Matematik alt testinde öğrencilerin ortalama doğru cevap oranı, bilme düzeyinde %63,4, uygulamada %59,3, akıl yürütmede ise %49,1 iken fen bilimleri alt testinde ise oranlar bilme düzeyinde %64,9, uygulamada %70,2, akıl yürütmede ise %61,4'tür. Doğru cevap oranlarına göre öğrencilerin en az başarılı olduğu dersin matematik olduğu, bilme düzeyinde en fazla doğru yanıtın fen bilimlerinde (%64,9) verildiği görülüyor. Öğrencilerin ÖBA alt testlerinde aldıkları puan ile ilgili derslerdeki yıl sonu başarı puanları doğru orantılıdır.⁶⁶

ÖBA kapsamında öğrencilere anketler de uygulandı. Bunlara göre öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları, okula yönelik tutumları ve velilerinin katılımı ile alt testlerdeki başarıları arasında düşük düzeyde ama pozitif yönlü bir ilişki vardır. Özgüven ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ise Türkçe'de düşük düzeyde, matematik ve fen bilimlerinde ise orta düzeyde ve pozitifdir.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, okula yönelik tutumlarının, özgüvenlerinin ve velilerinin katılımının onların başarısını olumlu etkilediği görülüyor.

64 MEB, 2019a.

65 A.g.e.

66 MEB, 2019a.

DÖRT BECERİDE TÜRKÇE DİL YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÖLÇÜLMESİ PROJESİ

Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi, ulusal ve uluslararası izleme çalışmalarından farklı olarak Türkçe okuma becerisinin yanı sıra öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşma yeterliliklerini de ölçmeyi amaçlayan bir projedir. Proje kapsamında ilk olarak 15 ilde⁶⁷ kurulan dil laboratuvarlarında 24-26 Nisan 2019 tarihlerinde pilot uygulama gerçekleştirildi. Uygulamaya 7. sınıfa devam eden 1.932 öğrenci katıldı.⁶⁸

İki oturumdan oluşan pilot uygulamanın ilk oturumunda öğrencilere okuma ve dinleme becerilerinin ölçülmesi için 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test uygulandı. Okumada öğrencilerin ortalama doğru cevap oranı %53,2 iken, dinlemede bu oran %58,5'tir. İkinci oturumda ise öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri iki konuşma ve dört yazma göreviyle ölçüldü ve öğrenciler 36 puan üzerinden değerlendirildi. Buna göre, öğrencilerin ortalama puanı konuşmada 27,2, yazmada ise 16,8'dir.⁶⁹ Puanlar 100 üzerinden değerlendirildiğinde ise öğrencilerin konuşmadaki ortalama başarısının %75,6, yazmada ise %46,7 olduğu görülüyor. Bu sonuçlara göre, uygulamaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe'de en başarılı olduğu beceri konuşma iken, en başarısız oldukları yazmadır.

Yazmadan sonra en zayıf beceri olan okumanın önemi hem ulusal hem de uluslararası değerlendirmelerde artıyor. PISA, TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerindeki soruların yanı sıra ABİDE araştırması soruları da okuma becerisine dayanıyor. Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavda yapılan değişikliklerle bu sınavlarda daha yüksek puanlar almak için okuma becerisinin önemi arttı. Örneğin, merkezi sınavda matematik sorularının çözümünün Türkçe kazanımlarıyla ilişkilenebilir. Başladığı, bunun bir yansıması olarak Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (TEOG) göre matematik sorularında kullanılan kelime sayısının yaklaşık iki kat arttığı ifade ediliyor.⁷⁰

MERKEZİ SINAVLAR

MEB, Türkçe ve matematik okuryazarlıklarını, öğretim programlarının öğrencilere kazandırmayı amaçladığı 15 temel beceri ve yeterlilik arasında sayıyor. Öğrencilerin bu alanlardaki yeterliliklerine ilişkin durumu, sınavlar gibi ölçme ve değerlendirme araçlarıyla takip edilebiliyor. Bir öğrenci 12 yılda yaklaşık 400 sınava girse de her sınav Türkçe ve matematik okuryazarlıklarının ölçmek için uygun değildir. Diğer yandan, alanyazında sıralama sınavları olan YKS ve ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavı öğrencilerin Türkçe ve matematikte temel beceri ve yeterlilik durumunu değerlendirmede kullanılabileceği ifade ediliyor. Bu bölümde, ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav ve YKS'nin birinci basamağı olan TYT'nin sonuçları eğitim çıktıları açısından değerlendiriliyor.

67 Dil laboratuvarı bulunan ve uygulamanın gerçekleştirildiği iller şunlardır: Adıyaman, Ankara, Antalya, Aydın, Bursa, Denizli, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Konya, Kütahya, Muğla, Samsun, Şanlıurfa ve Trabzon.

68 Eroğlu vd., 2020.

69 MEB, 2020b.

70 Erden, 2020.

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINA İLİŞKİN MERKEZİ SINAV

2017’de ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan değişikliklerle LGS uygulanmaya başlandı.⁷¹ Sistem kapsamında öğrenciler tercihlerini merkezi sınav sonuçları ya da yerel yerleştirme sistemiyle yapabiliyorlar. 2020’ye kadar isteyen öğrenciler merkezi sınava kayıt yaptırıyorlardı. 2020’de ise salgın nedeniyle tüm öğrenciler MEB tarafından otomatik olarak sınava kaydedildi.⁷² Öğrencilerin %11,9’unun kayıt olsa da sınava girmemesine karşın, 8. sınıftaki toplam öğrenci sayısına oranla önceki yıllardan daha fazla öğrencinin sınava girdiği görüldü. 2018’de 8. sınıf öğrencilerinin %83,0’ü, 2019’da %85,5’i sınava katılırken, 2020’de bu oran %88,5’tir. Merkezi sınav sonuçlarına göre öğrencilerin yaklaşık %10’u merkezi sınav puanıyla alan din öğretimi, genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yerleştiriliyorlar.

Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın ana amacı öğrencilerin ortaöğretim kurumuna yerleştirilmesi olsa da, son yıllarda sorularda yapılan değişikliklerle bu sınavın sonuçları da öğrenci yeterliliklerini değerlendirmek için kullanılabilir. Çakır tarafından yazılan yüksek lisans tezine göre, LGS ve PISA’daki fen bilimleri soruları alt düzey ve üst düzey bilişsel becerileri ölçmede birbirine benziyor.⁷³ Öztürk ve Masal ise yaptıkları nitel analiz çalışmasıyla 2019’daki merkezi sınav matematik sorularının genel olarak PISA’da temel yeterlilik düzeyini gösteren 2. yeterlik düzeyine denk sorular içerdiğini gösteriyorlar.⁷⁴ Benzer şekilde, 2018 merkezi sınav Türkçe soruları üzerine çalışma yapan Batur, Ulutaş ve Beyret ise soruların PISA’daki 2 ve 3. yeterlilik düzeyinde olduğunu belirtiyorlar.⁷⁵ Diğer yandan Berberoğlu’na göre, “test amacının belirlenmemesi, test planının olmaması” gibi sorunlar nedeniyle merkezi sınav sorularının neyi ölçtüğü belli değildir.⁷⁶

Öğrencilerin akademik yeterliliklerinin geliştirilmesi için merkezi sınav sorularında yapılan değişikliklerin yanı sıra öğretim programlarının da sorularla uyumlu hale getirilmesi önemlidir.

Eğitimin çıktıları çerçevesinde merkezi sınavla ilgili değerlendirilmesi gereken bir konu da öğretim programları ile merkezi sınavın uyumudur. 110 matematik öğretmenle yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenler “ders kitapları ile merkezi sınav soruları paralel olmadığı” için zorluk yaşadıklarını belirtiyorlar.⁷⁷ Erden tarafından yapılan bir araştırmada da Türkçe ve matematik öğretmenleri merkezi sınav sorularının ders kazanımlarıyla uyumlu olmadığını, fen bilgisi öğretmenleri ise uyumlu olduğunu belirtiyorlar.⁷⁸

71 Yapılan değişiklikler ve LGS’ye ilişkin bilgiler için bkz. ERG, 2018.

72 MEB, 30 Mart 2020.

73 Çakır, 2019.

74 Öztürk ve Masal, 2020.

75 Batur vd., 2019.

76 Berberoğlu, 23 Ekim 2020.

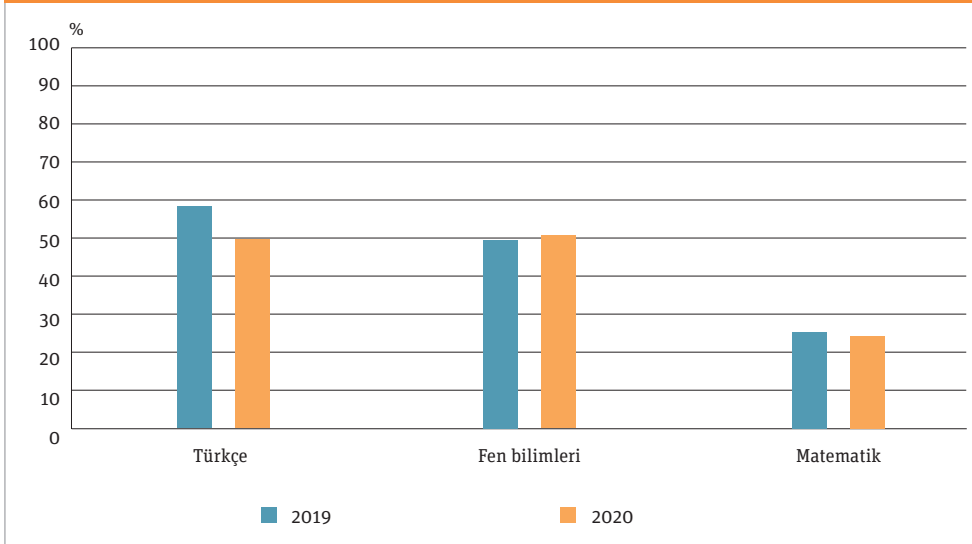
77 Obay vd., 2021.

78 Erden, 2020.

Eğitimin çıktıları açısından, merkezi sınavların akademik beceriler dışındaki etkilerinin değerlendirilmesi de gerekiyor. ERG ve TEGV tarafından 5 ve 7. sınıf öğrencileriyle yürütülen nitel araştırmaya göre, katılımcı öğrenciler iyi bir liseye gidebilmenin onlar için olumlu sonuçları olacağını düşünüyor, bu nedenle ortaöğretime geçişte yapılan sınavı⁷⁹ kaygı verici buluyorlar.⁸⁰ Ulusoy tarafından yapılan bir araştırmaya katılan 175 8. sınıf öğrencisinin LGS'yi çoğunlukla “rahatsızlık/zorluk veren durum” ya da “mücadele/emek/çaba” kavramsal kategorilerindeki metaforlarla ilişkilendirdikleri görülüyor.⁸¹ Türkiye’de bu konuda bir araştırma yapılmamasına karşın, genel olarak öğrencilerde kaygı uyandıran sınavların, çocukların sosyal ilişkilerini, serbest zaman kullanımlarını, sağlık durumlarını ve mutluluk düzeylerini olumsuz etkilediği söylenebilir.⁸²

Alanyazına göre PISA’daki temel yeterlilik düzeyine uygun soruların yer aldığı Türkçe, matematik ve fen bilgisi testlerindeki ortalama doğru cevap oranları Grafik 8’de görülüyor. Testler arasında 2019 ve 2020’de en düşük ortalama doğru cevap oranı matematiktedir. Önceki yıla göre, Türkçe ve matematikte ortalama doğru cevap oranı azalırken, fen bilimlerinde arttı. Önceki yıllardan farklı olarak LGS kapsamında 2020’de uygulanan merkezi sınavda öğrenciler salgın nedeniyle yalnızca birinci dönemdeki ders müfredatından sorumlu tutuldular.⁸³ Sınav kapsamı azaltılmasına karşın, soruların ayırt edicilik düzeyinin gerekli düzeyin üzerinde olduğu MEB tarafından ifade edildi.⁸⁴ Ayrıca öğrenciler, ilk kez kendi okullarında merkezi sınava girdiler.⁸⁵

GRAFİK 8: TESTLERE GÖRE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINA İLİŞKİN MERKEZİ SINAVLARDAKİ ORTALAMA DOĞRU CEVAP ORANLARI



Kaynak: MEB (2019c) ve MEB (2020e) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

79 Araştırmanın yapıldığı dönem itibarıyla bu sınav TEOG sınavıdır.

80 ERG ve TEGV, 2016.

81 Ulusoy, 2020.

82 Cho ve Chan, 2020.

83 MEB, 26 Mart 2020.

84 MEB, 2020e.

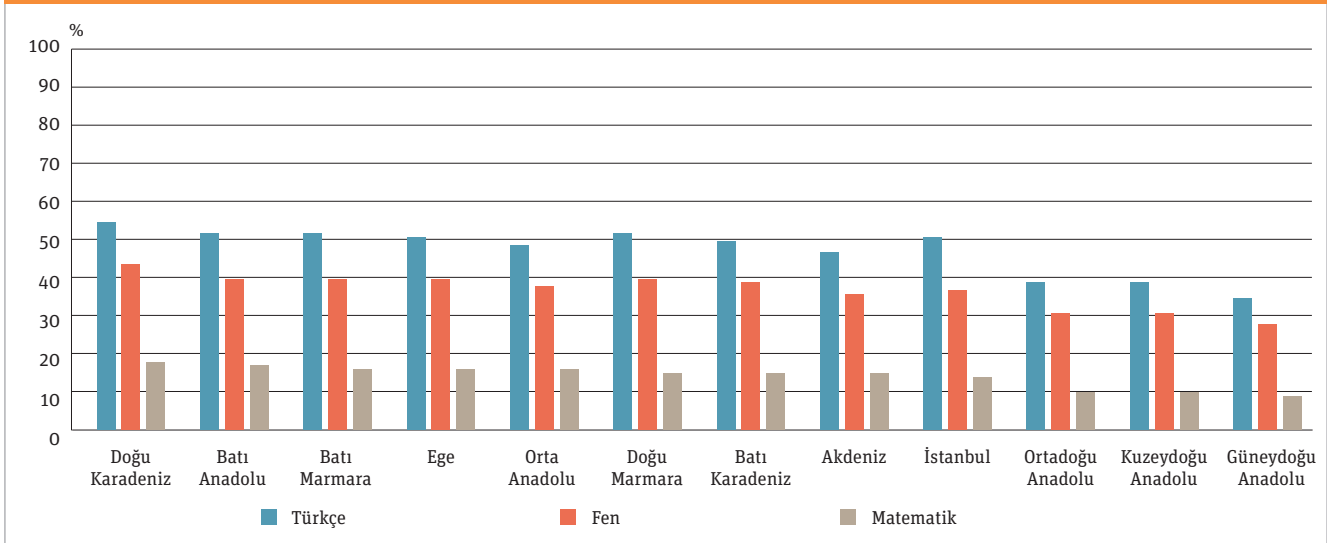
85 A.g.e.

Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde olduğu gibi, LGS kapsamında uygulanan merkezi sınavda da öğrencilerin en az başarı gösterdiği ders matematiktir.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki puan değerlendirmeleri ve dereceleri temel alınarak soruların yarısından fazlasını doğru cevaplamak temel yeterlilik olarak kabul edilirse,⁸⁶ 2020'deki merkezi sınavda, matematik testinde öğrencilerin %7,2'sinin temel yeterliliklere sahip olduğu söylenebilir. Aynı oran Türkçe için %44,3, fen bilimleri için %44,5'tir.

MEB'in 2019 merkezi sınavına ilişkin yayımladığı raporlarda bölgesel farklılıklarla ilişkin değerlendirme yapmaya elverişli veri bulunuyor. Grafik 9, 2019'daki sınavda bölgelere göre testlerdeki ortalama doğru cevap oranlarını gösteriyor. Buna göre tüm bölgelerde en fazla doğru cevap Türkçe testinde, en az ise matematik testindedir. Buna karşın, bölgeler arası fark Türkçe testinde matematik testine göre daha fazladır. Genel olarak bakıldığında tüm testlerde ortalama doğru cevap oranının en fazla olduğu bölgenin Doğu Karadeniz, en az olduğu bölgenin ise Güneydoğu Anadolu olduğu görülüyor. İki bölge arasında Türkçe testinde 20 yüzde puan, fen bilimlerinde 16 yüzde puan, matematikte ise 9 yüzde puan fark vardır. %50 temel yeterlilik için bir gösterge kabul edilirse, tüm bölgeler fen bilimleri ve matematikte bu seviyenin altındadır. Akdeniz, Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu, Orta Anadolu ve Ortadoğu Anadolu'da ise Türkçe'de de ortalama doğru cevap oranı bu seviyenin altındadır.

GRAFİK 9: BÖLGELERE GÖRE LGS 2019 MERKEZİ SINAV ORTALAMA DOĞRU CEVAP ORANLARI



Kaynak: MEB (2019c) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

Açıklama: Bölgeler matematik testindeki ortalama doğru cevap oranına göre büyükten küçüğe sıralandı.

86 Yönetmeliğin 44. maddesinde sınav, performans çalışması ve uygulamalar puanla değerlendirmelerinde 100 üzerinden 50 puan altının derece karşılığı "geçemez"dir.

ABİDE gibi merkezi sınav sonuçları da anne ve babanın eğitim durumunun öğrencinin sınav puanıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteriyor. Anne ve babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin ortalama merkezi sınav puanı artıyor. Buna göre, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerle annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark 106,8'dir. Bu fark babanın eğitim durumuna göre bakıldığında 100,1'dir. Bu bilgiyle bölgelerin durumuna bakıldığında, eğitim düzeyine göre 25-64 yaş nüfusun bölgelere göre dağılımının, öğrencilerin ortalama doğru cevap oranıyla benzerlikler gösterdiği görülüyor.

Merkezi sınavla ilgili analizlerde öğrencinin sosyoekonomik durumu ve ortalama puanı arasında nasıl bir ilişki olduğu paylaşılmıyor. Diğer yandan bölgelerdeki ortalama doğru cevap oranlarına sosyoekonomik göstergelerle birlikte bakıldığında, ortalama ve medyan gelirin en düşük olduğu Güneydoğu Anadolu'nun doğru cevap oranlarında da son sırada yer aldığı görülüyor. Yoksulluk oranının ve gelir eşitsizliğinin en yüksek olduğu İstanbul ise doğru cevap oranlarında 8 bölgenin gerisindedir. Diğer yandan, bu bilgilerle neden-sonuç ilişkisi kurulabilmesi için başka verilere ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin mezun oldukları ortaokul türüne göre yerleştikleri ortaöğretim kurumlarına bakıldığında 2020'de özel ortaokul mezunlarının %89,0'u bir genel ortaöğretim kurumuna⁸⁷ yerleşirken, imam hatip ortaokulu mezunlarının en yüksek oranda (%57,1) Anadolu imam hatip liselerine yerleştiği görülüyor (Tablo 2). ABİDE 2018 sonuçlarına göre temel altı ve temel yeterlilik düzeyinde en fazla öğrencinin bulunduğu YBO'lardan mezun olan öğrencilerin ise çoğunlukla (%55,5) genel ortaöğretim kurumlarına yerleştiği görülüyor. Ortaokuldan mezun olan her öğrenci merkezi sınava girmediği ve ortaokul türüne göre ortalama puan paylaşmadığı için Tablo 2'deki veriler okullar arası başarı farkına yönelik değerlendirme yapmak için elverişli değildir.



25-64 yaş nüfusun bölgelere göre bitirdikleri eğitim düzeyine dağılımı, 2018



İçeriği görmek için tıklayınız.



Bölgelerin sosyoekonomik göstergelere göre durumu, 2018



İçeriği görmek için tıklayınız.

TABLO 2: MEZUN OLDUKLARI ORTAOKUL TÜRÜNE GÖRE MERKEZİ SINAV PUANIYLA YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİM KURUMLARINA DAĞILIMI

	Anadolu lisesi	Fen lisesi	Anadolu imam hatip lisesi	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	Sosyal bilimler lisesi
Resmi ortaokul	35,4	22,6	12,7	22,2	7,1
İmam hatip ortaokulu	13,9	10,7	57,1	15,2	3,0
Özel ortaokul	52,0	32,3	6,8	4,2	4,7
YBO	20,0	25,0	26,3	18,1	10,5

Kaynak: MEB (2020a) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ VE TEMEL YETERLİLİK TESTİ (TYT)

MEB tarafından paylaşılan verilere göre, 18-22 yaş grubunda olup bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı bireylerin net okullulaşma oranı %43,4'tür. 2010'dan beri bu oran 10,3 yüzde puan arttı. Yükseköğretimde 18-22 yaş aralığı için kadınların net okullulaşma oranı %46,3, erkeklerin ise %40,7'dir. 25-64 yaş arası nüfusta ise yükseköğretim veya

87 Anadolu lisesi, fen lisesi ya da sosyal bilimler lisesi.



25-64 yaş nüfusun bölgelere göre bitirdikleri eğitim düzeyine dağılımı, 2018



İçeriği görmek için tıklayınız.



YKS

Yükseköğretim Kurumları Sınavı 2017-18'de uygulanmaya başlayan üç oturumlu ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavıdır. İlk oturum olan temel yeterlilik testine (TYT) tüm adaylar katılmak zorundadır. Alan yeterlilik testi ve yabancı dil testine katılım isteğe bağlıdır.

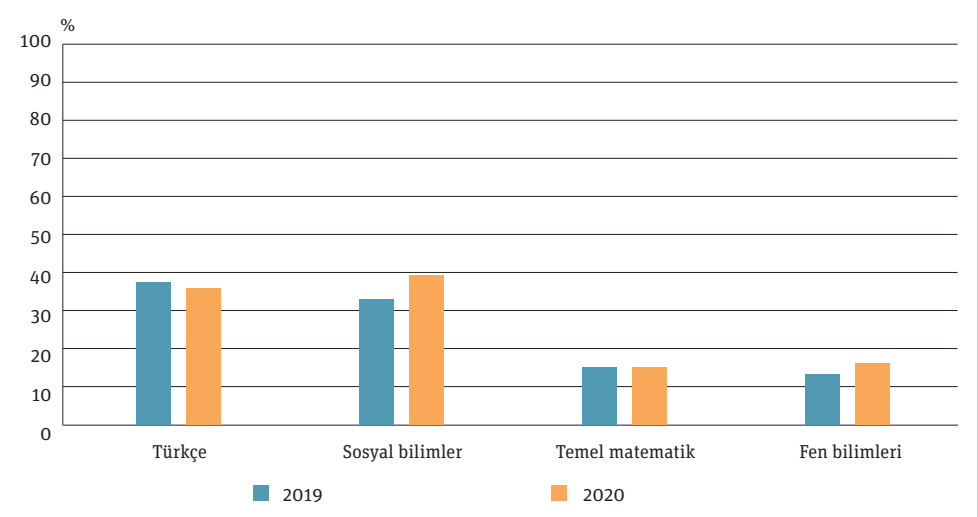
Kaynak: ÖSYM (2020). 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzu. Şubat 2021, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/YksKilavuz14052020.pdf>

fakülte mezunu erkeklerin oranı tüm bölgelerde kadınların oranından fazladır. 2018-19'da ortaöğretim düzeyinde %56,6'sı genel ortaöğretim, %43,4 ise mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından⁸⁸ olmak üzere toplam 1.049.460 öğrenci mezun oldu.⁸⁹ İlk yerleştirme sonuçlarına göre, 2019 YKS'ye son sınıf düzeyinde 983.701 kişi başvururken bunların %17,8'i lisans, %10,7'si ise önlisans programlarına yerleşti.⁹⁰

YKS'nin temel amacı ortaöğretim kurumu mezunlarının yükseköğretim kurumuna yerleştirilmesi olsa da yükseköğretim sistemine geçişte 2017'de yapılan değişiklikle birlikte Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından, YKS'nin ilk oturumu olan TYT ile Türkçe ve temel matematik konusunda sadece bilginin ölçülmediği, yeterliliğe dayalı bir değerlendirme yapıldığı açıklandı.⁹¹ Buna göre Türkçe testinde, "Türkçeyi doğru kullanma, okuduğunu anlama ve yorumlama, kelime hazinesi, temel cümle bilgisi ve imla kurallarını kullanma becerileri" ölçülürken, temel matematikte ise işlem becerilerinin yanı sıra temel matematik kazanımlarını gündelik hayata uygulama becerilerinin değerlendirildiği belirtiliyor.⁹² Fen bilimleri ve sosyal bilimler testinde ise bilgi temelli beceri ölçümü yapılıyor.⁹³

Grafik 10, son iki yılda TYT'de son sınıf düzeyindeki adayların testlere göre ortalama doğru cevap oranlarını gösteriyor. %50 çizgisi temel yeterlilik için bir ölçüt kabul edilirse, öğrencilerin ortalama doğru cevap oranı tüm testlerde bu seviyenin altında kaldı. Bu durum, başta Türkçe ve temel matematik olmak üzere, ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin temel yeterliliklerle ilgili sorunları olduğuna işaret ediyor. 2020'de önceki yıla göre fen bilimleri ve sosyal bilimlerde ortalama doğru cevap oranı artarken, Türkçe'de azaldı, temel matematikte ise aynı kaldı.

GRAFİK 10: ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ SON SINIFLARINDA ÖĞRENİM GÖRENLERİN TYT'DE ORTALAMA DOĞRU CEVAP ORANLARI



Kaynak: ÖSYM (2019) ve ÖSYM (2020) kaynakları kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

88 Din öğretimi kurumlarında okuyan öğrenciler de bu orana dahildir.

89 MEB, 2020d.

90 A.g.e.

91 YÖK, 2018.

92 A.g.e.

93 A.g.e.

ULUSAL VE ULUSLARARASI DEĞERLENDİRMELER IŞIĞINDA ÇOCUĞUN İYİ OLMA HALİ

Eğitimin çıktıları, çocuğun yaşam kalitesini, öznel iyi olma halini ve yaşam memnuniyetini etkilemesi nedeniyle **çocuğun iyi olma hali** yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilebilir. Çocuğun iyi olma halinin göstergelerine ilişkin çalışmalarda sağlık, güvenlik, çevre koşulları vb. pek çok alanın yanında “eğitime ilişkin iyi olma hali” ve “okul yaşamının kalitesi” de önemli gösterge alanları olarak yer alır.⁹⁴ Önceki bölümlerde ele alınan akademik başarı ve beceriler, çocuğun iyi olma halinin bir parçasıdır. Zira Uyan Semerci ve Erdoğan tarafından hazırlanan bir çalışma, çocuğun öznel iyi olma hali algısında da akademik anlamda başarılı olmanın önemli bir yer tuttuğunu gösteriyor.⁹⁵ Ancak çocuğun iyi olma hali akademik başarıyla sınırlı değildir. Bu bölümde ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin sonuçlarından yararlanılarak akademik başarı dışında kalan belirli alanlardaki, çocuğun iyi olma haline ilişkin bulgular değerlendiriliyor. Bu bağlamda “akran zorbalığı”na ilişkin veriler ile çocukların okula ve derslere yönelik tutumları ve okula aç gidip gitmediklerine ilişkin veriler ele alınıyor.⁹⁶ Genel olarak, uluslararası değerlendirmelerde çocuğun iyi olma haline ilişkin daha fazla bulgu yer alıyor. Ulusal değerlendirmeler arasında ise sadece ABİDE araştırması akran zorbalığı, okula yönelik tutum ve kahvaltılık yapma sıklığına ilişkin bulgular sunuyor. Türkiye’de merkezi sınavların çocuğun iyi olma haline etkisi üzerine güncel çalışma bulunmuyor.

AKRAN ZORBALIĞI

PISA ve TIMSS çerçevesinde çocuklara uygulanan anketler, çocuğun öznel iyi olma haline yönelik bulgular sunuyor. PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye’deki öğrencilerin %24’ü bir ay içerisinde en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını belirtiyor. Bu oran OECD ortalamasında da Türkiye’ye oldukça yakındır (%23).⁹⁷ TIMSS 2019’a katılan 5. sınıf öğrencilerinin ise %32’si ayda en az bir kez akran zorbalığına maruz kaldığını belirtiyor. Bu oran TIMSS’e katılan tüm ülkelerin ortalamasında %29’dur. 8. sınıf uygulamasına katılan öğrenciler arasında ise, ayda en az bir kere akran zorbalığına maruz kaldığını belirten öğrencilerin oranı Türkiye’de %24, değerlendirmeye katılan tüm ülkelerin ortalamasında %23’tür.⁹⁸ Dolayısıyla Türkiye’de çeşitli yaş gruplarındaki çocukların akran zorbalığına maruz kalma oranlarının başka ülkelerdeki akranlarına benzer biçimde yüksek olduğu söylenebilir.



ÇOCUĞUN İYİ OLMA HALİ

Çocuğun iyi olma hali, çocuğun yaşam kalitesini, öznel iyi olma halini ve memnuniyetini ön plana alan ve yapabilirliklerini artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sağlık, maddi durum, eğitim, ev ve çevre koşulları, ilişkiler gibi alanlarda çocuğun iyi olmasını hedefler, çocuğun refahına ve gelişmesine bütünsel olarak yaklaşır

Kaynak: UNICEF (2013). Çocuğun refahı belgesi. Şubat 2021, <https://www.unicef.org/turkey/media/4131/file/Çocuk%20Refahı%20Belgesi.pdf>

94 ERG ve TEGV, 2016, s.15.

95 Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

96 ERG ve TEGV, 2016, s.15.

97 OECD, 2019c.

98 Mullis vd., 2020.

PISA sonuçlarına göre Türkiye’de başarısı düşük öğrenciler başarısı yüksek öğrencilere göre akran zorbalığına 16 yüzde puan daha fazla maruz kalıyorlar.⁹⁹ OECD ortalamasında bu fark yine düşük başarılı öğrenciler aleyhine 13 yüzde puandır.¹⁰⁰

PISA bulgularına göre Türkiye’de oğlanların akran zorbalığına maruz kalma oranı kızlardan 14 yüzde puan daha fazladır. OECD ortalamasında bu fark 5 yüzde puandır. PISA ve TIMSS’i de kapsayacak biçimde çeşitli uluslararası değerlendirmelerin verilerini dikkate alan bir analiz, geçmişten bugüne oğlanların akran zorbalığını kızlardan daha fazla uyguladıklarını ve aynı zamanda akran zorbalığına kızlardan daha fazla maruz kaldıklarını gösteriyor. Kız ve oğlan çocukların farklı biçimlerde sosyalleşmeleri ve onlardan beklenen davranışların cinsiyete göre farklılaşması, akran zorbalığı konusundaki cinsiyet farkının açıklamalarından biri olarak sunuluyor. Çalışmada, öfke ve zorbalık konularına yaklaşımın bir ülkeden diğerine kültürel olarak farklılaştığına da dikkat çekiliyor.¹⁰¹

ABİDE 2018’de akran zorbalığına daha sık uğrayan öğrencilerin ortalama başarısının diğerlerinden daha düşük olduğu görülüyor. Raporla akran zorbalığının başarıya etkisinin diğer etkenlerden daha düşük olduğu da belirtiliyor.¹⁰² Akademik başarıya etkisi bilgisinin yer almasına karşın, 4. sınıf düzeyinde araştırmaya katılan öğrencilerin ne kadarının akran zorbalığına maruz kaldığı bilgisi sayısal olarak paylaşılmıyor. Cinsiyet ayrımına göre oranın verildiği analizde, zorbalığa uğrayan çocukların %49,6’sının kız, %50,4’nün ise oğlan olduğu görülüyor. 8. sınıf düzeyinde de akran zorbalığı ve başarı arasında benzer bir durum görülüyor. Bu düzeyde akran zorbalığına uğrayanların %49,9’u kız, %50,1 ise oğlandır.

OKULA AİDİYET

Uluslararası değerlendirmeler çocukların okula aidiyet duygularına ilişkin de bulgular sunuyor. TIMSS kapsamında öğrencinin okula aidiyet duygusu “okulda olmaktan hoşlanma, okulda kendini güvende hissetme, öğretmenlerinin adil davrandığını düşünme” gibi çeşitli ifadelerle değerlendiriliyor.¹⁰³ TIMSS 2019’un Türkiye’ye ilişkin bulgularına göre okula aidiyet, 8. sınıf öğrencilerinde 5. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. Türkiye’de 5. sınıf öğrencilerinin %71’i, 8. sınıf öğrencilerinin de %54’ü okullarına yüksek aidiyet duyuyor. Bu oranlar uluslararası ortalamanın üzerindedir. Uluslararası ortalama bu oranlar 5. sınıflar için %58, 8. sınıflar için %37’dir. Türkiye’de okula aidiyet hissi yüksek olan 5. sınıf düzeyindeki çocukların TIMSS başarısı da daha yüksektir.¹⁰⁴

99 Düşük başarılı ve yüksek başarılı ifadeleriyle, PISA puanı bakımından en alt ve en üst %25’lik dilimlerde yer alan öğrenciler kastediliyor.

100 OECD, 2019b.

101 Smith vd., 2019.

102 MEB ÖDSGM, 2019b.

103 ERG, 9 Aralık 2020.

104 Bu bir neden-sonuç ilişkisi olarak değil, bir korelasyon olarak okunmalıdır.

ABİDE 2018’de ise okula yönelik tutum öncelikli olarak akademik başarıyla ilişkisi açısından değerlendiriliyor. 4. sınıf düzeyinde düşük düzeyde de olsa okula yönelik tutumu olumlu olan öğrencilerin akademik başarısının daha fazla olduğu görülüyor. 8. sınıf düzeyinde yapılan araştırmada ise okula yönelik tutum ve ABİDE 2018 testlerindeki başarı düzeyi arasında bir ilişki bulunmuyor. ABİDE 2018’de okula yönelik tutumun cinsiyete göre nasıl değiştiği sadece 8. sınıf düzeyinde inceleniyor. Buna göre, kızların okula yönelik tutumları oğlanların tutumlarından daha olumludur.¹⁰⁵

DERSLERE YÖNELİK TUTUM

TIMSS kapsamında derslere yönelik tutum da ölçülüyor. Öğrencilerin matematik ve fen öğrenmeyi sevip sevmediklerini yansıtan bir ölçek kullanılıyor. Buna göre Türkiye’deki öğrencilerin çoğunluğunun fen öğrenmeyi sevdiğini, 5. sınıfların matematik öğrenmeyi de sevdiğini ancak aynıının 8. sınıflar için geçerli olmadığını söylemek mümkündür. Matematik öğrenmeyi sevmeyen öğrencilerin oranı hem 5. sınıflarda %9, 8. sınıflarda ise %30’dur. Uluslararası ortalama matematik öğrenmeyi sevmeyen öğrencilerin oranının hem 4 hem de 8. sınıflarda daha yüksek olduğu görülüyor (sırasıyla %20 ve %41).¹⁰⁶

TIMSS bulgularına göre derslere yönelik tutumla başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülüyor. Bu ilişki, öğrencilerin tutumları üzerinde durmanın çocuğun iyi olma hali bakımından önemini artırıyor.

BESLENME VE UYKU

TIMSS kapsamında elde edilen çocuğun okula aç ve yorgun gitmesine ilişkin veriler çocuğun iyi olma hali bakımından dikkat çekici bir tablo ortaya koyuyor. Türkiye’de 5. sınıf öğrencilerinin %40’ı, 8. sınıf öğrencilerinin ise %46’sı okula “her gün veya neredeyse her gün” aç gittiğini belirtiyor.¹⁰⁷ Bu oranlar uluslararası ortalamanın oldukça üzerindedir. TIMSS 2019’daki ankete benzer bir şekilde ABİDE 2018 4. sınıf uygulamasında öğrencilere kahvaltı yapma sıklıkları soruluyor. Buna göre öğrencilerin %65,8’i her gün kahvaltı yaparken, %10,2’si hiç kahvaltı yapmıyor. Öğrencilerin %11,6’sı haftaiçi 1-2 gün, %12,4 ise 3-4 gün kahvaltı yaptıklarını belirtiyor.

*Her gün kahvaltı yapan öğrencilerin ABİDE 2018’deki ortalama başarı puanları diğer öğrencilerin ortalamasından yüksektir.*¹⁰⁸

105 MEB ÖDSGM, 2019b.

106 ERG, 9 Aralık 2020.

107 A.g.e.

108 MEB ÖDSGM, 2019a.

Çocukların beslenme hakkı, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de yer bulan temel bir haktır ve bu konuda devletlere düşen sorumluluklar vardır.¹⁰⁹ Beslenme, temel bir hak olmanın yanında çocuğun iyi olma hali ve öğrenmesi bakımından da önemlidir. Çeşitli çalışmalar, beslenmenin eğitime erişim ve devam açısından da önemli olduğunu gösteriyor. Örneğin Türkiye'de kamu bütçesiyle sağlanan şartlı eğitim yardımlarına ilişkin bir raporda, sağlanan maddi desteğin aileler tarafından ağırlıklı olarak mutfak masrafı ve çocukların kahvaltısı için kullanıldığı saptanıyor.¹¹⁰ Bir başka çalışmada da, Türkiye'de bir okul yemeği programı bulunmasının çocuk yoksulluğu ve çocukların eğitimlerini sürdürmeleri için önem taşıdığı savunuluyor.¹¹¹ Pandemi sürecinde, okul yemeğinin yaygın olduğu ülkelerde öğrencilerin beslenmelerinin bundan nasıl etkilendiği de tartışma konusu oldu.¹¹² Türkiye'de okul yemeği yaygın bir uygulama olmadığından bu tür tartışmalar yapılmadı. TIMSS ve ABİDE bulguları, bu alanda sosyal müdahalelere ihtiyacın devam ettiğini gösteriyor.

TIMSS sonuçlarında görülen, çocukların okula aç gitmelerinin yanında yorgun gitmelerine yönelik bulgular ise ikili öğretim uygulayan okullarda öğrenim gören çocukların uyku sorunlarıyla bir arada ele alınabilir. ERG ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) tarafından yürütülen bir araştırma, ikili öğretim uygulamasının sabahçı çocukların okula aç ve uykusuz gitmesine sebep olduğunu ortaya çıkarıyor.¹¹³ Dolayısıyla, MEB'in ikili eğitimin 2023 yılında sona erdirilmesi hedefinin¹¹⁴ gerçekleşmesi çocuğun iyi olma hali bakımından kritiktir. Bunun yanında çocukların okula yorgun gitmeleri okula uzaklık ve okula ulaşım şekli gibi başka etmenlerle de ilgili olabilir. Bu durumun daha iyi anlaşılması için çocukların ev içinde ve dışındaki yaşamlarına odaklanan daha fazla araştırmaya gereksinim duyuluyor.

109 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

110 Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü, 2012.

111 Candaş vd., 2011.

112 UNICEF, 27 Ocak 2021.

113 ERG ve TEGV, 2016.

114 MEB SGB, 2019.

COVID-19 SALGINININ EĞİTİMİN ÇIKTILARINA ETKİSİ

Mart 2020'den bu yana Türkiye'de yaşamın her alanını olduğu gibi eğitim-öğretim süreçlerini de doğrudan etkileyen COVID-19 salgınının, eğitimden beklenen çıktılara etkilemesi kaçınılmazdır. Bu etkileri değerlendirmek için yeterli düzeyde kapsamlı veri bulunmasa da var olan bilgiler, başka ülkelerden örnekler ve alanyazın, salgın sürecinin eğitimin çıktıklarına nasıl etki ettiğine ilişkin bulgular sunuyor.

Türkiye'de halihazırda yaşanan eğitime erişim sorunu, COVID-19 salgınıyla arttı. Erişim, özellikle çeşitli nedenlerle özel önlem gerektiren çocuk grupları için daha büyük bir sorun oldu.¹¹⁵ Teknolojik araçlara ve internete erişim, sessiz bir çalışma ortamına sahip olma, çocukların yanı sıra ebeveyn ya da bakımverenlerin dijital beceri düzeyleri, hane içinde çocukların eğitim ihtiyaçlarına verilen öncelik ve çocuktan beklenen kardeş bakımı benzeri işler, özel gereksinimli olma, mülteci olma vb. pek çok etmen, eğitime erişim imkanlarını etkiledi.¹¹⁶ Erişimin yanı sıra erişilen eğitimin içerik ve yöntemi de büyük bir değişim geçirdi.¹¹⁷ Tüm bunların eğitimin çıktıklarına yansımalarından biri **öğrenme kaybı**dır. Öğrenme kaybı, öğrenme çıktılarının ölçüldüğü iki ayrı zaman arasında gözlemlenen düşüş olarak tanımlanabilir.¹¹⁸

Dünya Bankası İnsan Sermayesi Endeksi'nde yer alan göstergelere göre, Türkiye'deki eğitim sistemi çocuklara 12 yıl ve üzeri süre eğitim-öğretim sağlasa da elde edilen öğrenme çıktısı 8,9 yılda alınması beklenen çıktıya denktir.¹¹⁹ Halihazırda eğitimden beklenen öğrenme çıktılarını tam olarak elde edilemediği gibi COVID-19 salgını öğrenme kaybını artırma riski taşıyor.¹²⁰

Türkiye'de öğrenme kaybına ilişkin çok fazla tez çalışması yapılmadığı görülüyor. YÖK veritabanında "öğrenme kaybı" ifadesiyle arama yapıldığında "özet" kısmında bu ifade geçen yalnızca iki yüksek lisans ve bir doktora tezine rastlanıyor. 2004 ve 2009 yılları arasında yazılan bu tezlerin tümü tatil sonrası öğrenme kaybına ilişkindir. Örneğin 2005 yılında hazırlanan bir doktora tezinde, 4. sınıf öğrencilerinin yaz tatili başında ve sonunda matematik ve Türkçe başarılarında bir değişim olup olmadığı ölçülüyor. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme kaybı matematikte Türkçe'den fazladır ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumda olan çocuklarda öğrenme kaybı daha yüksek düzeydedir.¹²¹ Tez çalışmaları dışındaki alanyazın incelendiğinde de okuldan uzak kalmaya bağlı öğrenme kaybına ilişkin çalışmaların önemli bir bölümünde uzun yaz tatillerinin etkisine odaklandığı görülüyor.¹²²



ÖĞRENME KAYBI

Genellikle eğitime ara verilmesi ya da eğitimin kesintiye uğraması nedeniyle genel veya özel bilgi ve becerilerde ya da öğrencinin akademik ilerlemesinde görülen kayıp.

Kaynak: EdGlossary (2013).
Learning loss. Şubat 2021,
<https://www.edglossary.org/learning-loss/>

115 COVID-19 salgını sürecinde eğitime erişimde yaşanan gelişmeler Eğitim İzleme Raporu 2020: Öğrenciler ve Eğitime Erişim dosyasında kapsamlı biçimde ele alınıyor.

116 Ergün ve Anık, 2020.

117 Diker Coşkun, 2020.

118 Kuhfeld, 2019.

119 MEB YEĞİTEK, 2020.

120 A.g.e.

121 Arı, 2005.

122 Sezgin vd., 2020; Kayır ve Özçelik, 2018.

Halihazırda Türkiye’de COVID-19’dan kaynaklanan öğrenme kaybına ilişkin kamuoyuyla paylaşılan kapsamlı bir araştırma bulunmuyor.

Başka ülkelerdeki araştırmalar, COVID-19 salgını nedeniyle yaşanan öğrenme kayıpları hakkında bulgular sunuyor. Eğitim sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle başka ülkelerdeki durumdan Türkiye’deki öğrenme kaybına yönelik çıkarımda bulunmak gerçekçi değildir. Pandemi sırasında da okulların yüz yüze eğitime devam ettiği süre başta olmak üzere pek çok etmen ülkeler arasında değişkenlik gösteriyor. Buna karşın başka ülkelerdeki çalışmaları incelemek öğrenme kaybı olgusuna dair bilgi ve öngörülerini güçlendirebilir.

ABD’de devlet okullarında öğrenim gören 3-8. sınıf arasındaki yaklaşık 4,4 milyon çocukla 2019’un sonbahar dönemindeki öğrenme çıktılarıyla 2020’nin sonbaharındaki öğrenme çıktıların karşılaştıran bir araştırma yürütüldü. Araştırmada her iki yıl için aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler karşılaştırılıyor. Örneğin 2019’un sonbahar dönemindeki 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme çıktıları, 2020’nin sonbaharındaki 3. sınıf öğrencilerinininkiyle karşılaştırılıyor. Araştırmanın bulgularına göre çocukların okuma alanındaki başarısında pandemi öncesiyle sonrası arasında büyük bir fark görülüyor. Bunun nedeninin çocukların salgın süresince evde ve kendi başlarına da kitap okumaları ve ebeveynlerin çocukları okuma alanında başka alanlara göre daha kolay destekleyebilmeleri olduğu tahmin ediliyor. Öte yandan matematik başarısı, araştırmanın yürütüldüğü tüm sınıf düzeyleri için 2020 yılında 2019’a göre belirgin bir biçimde geriliyor.¹²³ Bu çalışma öğrenciler arasındaki çeşitli farklılıkları dikkate alan, ayrıntılı analizler sunmuyor ve ölçme-değerlendirme okullar üzerinden yapıldığı için bu süreçte okulla bağı kopmuş olan çocukları kapsamıyor.¹²⁴

McKinsey tarafından 2020’nin sonbahar döneminde ABD’de yürütülen bir araştırma, öğrencilerin matematikte beklenenden ortalama üç ay geride olduklarını gösteriyor. Bulgulara göre beyaz olmayanlarda öğrenme kaybı daha yüksek. Haziran 2021’e kadar öğrenme kaybının matematikte ortalama beş-dokuz ay arası bir düzeyde olacağı tahmin ediliyor.¹²⁵

Belçika’da 2015-2020 yıllarında her yıl yapılan sınav sonuçlarını inceleyen bir araştırma, en düşük başarı düzeyinin 2020’de salgın koşullarında sınava giren öğrenci grubuna ait olduğunu gösteriyor.¹²⁶ Araştırma kapsamında okul içi ve okullar arası eşitsizliğin salgının koşullarından nasıl etkilendiği de inceleniyor ve salgının her iki durumda da eşitsizliği arttırdığı belirtiliyor. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme kaybı probleminden en çok etkilenen okulların, sosyoekonomik olarak dezavantajlı koşullara sahip öğrenci oranının fazla olduğu okullar olduğu görülüyor.

Hollanda’da yürütülen bir araştırmada 2017-2020 yılları arasında 8-11 yaş grubu öğrencilere uygulanan ulusal sınavların sonuçları karşılaştırılıyor.¹²⁷ Araştırma sonuçlarına göre, okulların kapatıldığı 2020 dönemi öğrencileri önceki yıllardaki öğrencilere göre matematik, heceleme ve okuma alanlarında 3 yüzde puan daha düşük başarı gösteriyorlar. Eğitim düzeyinin daha düşük olduğu hanelerde öğrenme kaybının %60 daha fazla olduğu görülüyor.

123 Kuhfeld vd., 3 Aralık 2020; Kuhfeld vd., 2020.

124 Kuhfeld vd., 3 Aralık 2020.

125 Dorn vd., 8 Aralık 2020.

126 Maldonado ve De Witte, 2020.

127 Engzell vd., 2020.

Okulların kapalı olduğu sürenin uzaması ve evde öğrenilenlerin sınırlı olması altyapının zayıf olduğu bölgelerde öğrenme kayıplarının daha yüksek oranda olmasına neden olabilir.¹²⁸

COVID-19 salgınıyla ilgili olmasa da, Pakistan'da 2005'te yaşanan ve okulların ortalama 14 hafta kapanmasına neden olan deprem de öğrenme kaybına ilişkin önemli bulgular sunuyor. Depremi beşeri sermaye birikimine etkisini inceleyen bir araştırmada, depremden etkilenen ve etkilenmeyen bölgelerdeki öğrencilerin öğrenme düzeyleri karşılaştırılıyor.¹²⁹ Araştırmacılar depremden etkilenen bölgelerdeki çocukların öğrenme kaybının okullar açıldıktan sonra da devam ettiği, diğer bölgelerdeki çocuklara oranla her yıl daha az öğrendiklerini belirtiyorlar.¹³⁰ COVID-19 salgınının Türkiye'de etkilemediği bölge bulunmamasına karşın uzaktan eğitime erişim koşulları ve hane imkânları nedeniyle bazı çocuklar diğerlerinden daha fazla etkileniyor.

Henüz Türkiye'de COVID-19 salgınından kaynaklanan öğrenme kaybına ilişkin kapsamlı bir veri bulunmasa da MEB'in "telafi eğitimi" kapsamında değerlendirilebilecek çalışmaları bulunuyor. Örneğin 8-12 Şubat 2021 tarihleri arasında yürütülen, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programı kapsamında telafi eğitimlerine odaklandı.¹³¹ Üniversiteye geçiş sınavlarına hazırlanan 11 ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik Akademik Destek Sistemi (ADES) de bunlar arasında sayılabilir.¹³² MEB, öğrenme kayıplarıyla ilgili bir proje olarak Ulusal Destekleme Programı'nı (UDEP) yaşama geçirmeyi hedefliyor.¹³³ Eğitim çağındaki çocukların çeşitli kazanımlar bakımından, "konu" ve "bilgi" düzeyiyle sınırlı kalmadan, çeşitli düşünme becerileri, sosyal ve psikolojik gelişim yönünden desteklenmeleri gerekir.

Öğrenme kaybıyla bağlantılı olarak değerlendirilmesi gereken başka bir kavram da öğrenme yoksulluğudur. Kavrama ilişkin gösterge, hem okul dışındaki çocukların hem de okulda olmasına karşın temel okuma becerilerine sahip olmayan öğrencilerin oranı dikkate alınarak hesaplanıyor. Türkiye'de 4. sınıf düzeyinde bu oranın %22¹³⁴ olduğu ifade ediliyor.¹³⁵ Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) İstatistik Enstitüsü ve Dünya Bankası tarafından yapılan bu hesaplamada kullanılan veri kaynaklarından biri TIMSS 2015'tir. TIMSS 2019'ta öğrencilerin temel beceri düzeyinin yükseldiği düşünülürse Türkiye'de öğrenme yoksulluğunun azalması beklenebilir. Diğer yandan salgın koşulları, öğrenme kaybı gibi öğrenme yoksulluğunun artmasına da neden olabilir. Türkiye'de bu konuyla ilgili yapılan ya da devam eden bir araştırma olmamasına karşın salgın öncesinde öğrenme yoksulluğu içerisindeki çocukların salgın koşullarından diğerlerine göre daha olumsuz etkileneceği öngörülebilir.

128 Engzell vd., 2020.

129 Andrabi vd., 2020.

130 A.g.e.

131 MEB, 2 Şubat 2021.

132 MEB, 28 Nisan 2020.

133 MEB, 9 Şubat 2021.

134 Hesaplama okul dışındaki çocuklar da dahil edildikten sonra yapılıyor.

135 EduAnalytics, 2019.

SONUÇ

Eğitimin çıktılarına ilişkin değerlendirmelerin anlam kazanması için eğitimden ne gibi çıktılar beklendiğinin anımsanmasında yarar vardır. Eğitim hakkı çerçevesinden yaklaşarak uluslararası sözleşmelere bakılacak olursa, eğitimin amaçlarının oldukça geniş bir çerçevede ele alındığı görülür. Örneğin Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye göre çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel becerilerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi eğitimin amaçları arasında olmalıdır ve bunu sağlamak da devletlerin sorumluluğudur.¹³⁶ Dolayısıyla eğitime erişimin ötesinde, eğitimden sözü edilen çıktılardan elde edilmesi çocukların eğitim hakkından yararlanıp yararlanmadığının bir göstergesidir. UNESCO'nun "Herkes için Eğitim" (EFA) programı kapsamındaki 2015 yılı hedeflerinden biri de "kabul gören ve ölçülebilen eğitim sonuçlarının, özellikle okuryazarlık, sayısal ve yaşam için gerekli becerilerin başarılması amacıyla eğitim kalitesinin bütün yönlerinin geliştirilmesi ve bu özelliklerin mükemmelleştirilmesi"dir.¹³⁷ Örnekler çoğaltılabilir ancak ana fikir, karar alıcıların ve uygulayıcıların, çocukların eğitim çıktılarını çok yönlü olarak geliştirmekten sorumlu olduğudur. Bunun sağlanıp sağlanmadığının izlenmesi için ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin sunduğu veriler –sınırlılıklarına karşın– oldukça değerlidir. Eğitim politikaları, bu veriler ve başka bilimsel araştırmaların bulguları bir arada kullanılarak geliştirilebilir.

Hem ulusal hem de uluslararası değerlendirmeler, Türkiye'de eğitimin çeşitli kademelerindeki çocukların okuma, fen ve matematikte yeterlilik düzeylerinin iyileştirilmesi gerektiğini gösteriyor. Belirli göstergelerde, örneğin ortalama TIMSS puanlarında yıllar içerisinde iyileşme görülüyor. Buna karşın bilgiden ziyade bilginin kullanılmasına ilişkin becerilerin ve üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü PISA'da aynı iyileşme eğilimi görülüyor. PISA 2018 sonuçları 2015'e göre daha olumlu olsa da, 2018 yılında Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin bilgiyi kullanma becerileri, 2009 ve 2012 yıllarına göre belirgin bir iyileşme göstermiyor.

Dikkat çekici bir başka bulgu, çocukların matematik başarısının tüm değerlendirmelerde diğer alanlardan düşük olmasıdır. Başka ülkelerde yürütülen, COVID-19'dan kaynaklanan öğrenme kaybına ilişkin çalışmalar, matematikte öğrenme kaybının okumaya göre daha yüksek olduğunu gösteriyor. Türkiye'de henüz öğrenme kaybına ilişkin kamuoyuyla paylaşılan geniş çaplı bir çalışma bulunmuyor. Türkiye'de hangi alanlardan nasıl bir öğrenme kaybının söz konusu olduğunun saptanmasına gereksinim vardır. Dolayısıyla hem veri eksikliğinin giderilmesi hem de öğrenme kaybına ilişkin stratejilerin geliştirilmesi, özel müdahaleler tasarlanması gerekiyor.

Ulusal ve uluslararası değerlendirmeler öğrenme çıktılarının sosyoekonomik durumla ilişkili olduğunu gösteriyor. Aynı ilişkinin öğrenme kaybı konusunda da yaşanması kaçınılmazdır. Öğrenme kaybı ve öğrenme yoksulluğu ele alınırken sosyoekonomik durumun yanı sıra öğrencilerin cinsiyet, engellilik, göçmen olma, sosyoekonomik durum, yerleşim yeri vb. çeşitli özelliklerini kapsayıcı bir biçimde ele almak gerekiyor. Belirli

136 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

137 UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, t.y.

alanlarda ek araştırma ihtiyacı olduğu görülüyor. Örneğin ABİDE sonuçlarına göre öğrencilerin başarı düzeyinin belirgin biçimde düşük olduğu YBO'lar üzerine yapılan temsili düzeyde, güncel araştırma bulunmuyor.

Bu dosyada çocuğun iyi olma haline ilişkin bulgulara ayrı bir başlıkta yer verildi. Akademik başarının yanı sıra, çocuğun okula ve derslere karşı tutumu, akran zorbalığı, beslenmesi gibi konular çocuğun iyi olma hali bağlamında incelendi. Çocuk iyi olma halinin göstergeleri daha geniş bir kapsama¹³⁸ sahip olsa da bu dosya çerçevesinde mevcut veriler de göz önünde tutularak sınırlamaya gidildi. Akademik başarı hem çocuğun iyi olma halinin bir parçasıdır hem de çocuğun iyi olma halinin başka göstergelerinden etkilenir.¹³⁹ Bu bağlamda örneğin, her gün kahvaltılı yapan öğrencilerin ABİDE 2018'deki ortalama başarı puanlarının diğer öğrencilerinkinden yüksek oluşu gibi bulgular dikkat çekicidir. Bir başka örnek de akran zorbalığının akademik başarıyla ilişkisidir. PISA sonuçlarına göre Türkiye'de daha düşük yeterlilik düzeyindeki öğrenciler akran zorbalığına daha fazla maruz kalıyorlar. Öte yandan, çocuğun iyi olma halinin güvence altına alınması salt akademik başarısıyla ilişkisi nedeniyle değil, çocuk hakları bakımından da gereklidir.

Eğitimin çıktılarının çeşitli boyutlarına ilişkin araştırma eksikliğinin giderilmesi, veri temelli politikalar geliştirilmesine ve çeşitli nedenlerle özel önlem gerektiren öğrenci gruplarına yönelik müdahaleler tasarlanmasına yarar sağlayacaktır. Bu dosyada incelenen değerlendirme sistemlerinin hiçbirinin eğitimden ayrılmış çocukları kapsamadığını da anımsamakta yarar vardır. COVID-19 salgınının eğitimin çıktılara etkisi kapsamında incelenen çalışmalar eğitime erişemeyen, yüz yüze eğitime erişebilmiş olsa bile pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerine ve çevrimiçi olarak düzenlenen ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılmayan çocukları kapsamıyor. Gelecek araştırmaların ve müdahale programlarının bu eksikliği dikkate alarak yürütülmesi eğitimin kapsayıcılığı bakımından elzemdir.

138 Uyan Semerci ve Erdoğan, 2014.

139 Dr. Ayşen Köse tarafından ERC'yle paylaşılan yazılı görüştür.

KAYNAKÇA

Andrabi, T., Daniels, B., ve Das, J. (2020). Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005. *RISE Working Paper Series*, 20(39). <https://osf.io/3qg98/>

Arı, A. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.

Aydın, B., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2018). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerde kaygı, yalnızlık, öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 327-348. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/41616/391822>

Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674356>

Berberoğlu, G. (2017). Sonsöz: Hangi özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmek istiyoruz? ERG, *Eğitim izleme raporu 2016-17* içinde (s.149-153). http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf

Berberoğlu, G. (2020, 23 Ekim). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) testleri ile ne ölçülmektedir? *Gazete Duvar*. Şubat 2021, <https://www.gazeteduvar.com.tr/liselere-gecis-sistemi-lgs-testleri-ile-ne-olculmektedir-haber-1502367>

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Şubat 2021, <https://www.unicef.org/turkey/cocuk-haklarina-dair-sozlesme>

Candaş, A., Akkan, B. E, Günseli, S. ve Deniz, M. D. (2011). Devlet ilköğretim okullarında ücretsiz öğle yemeği sağlamak mümkün mü?: Farklı ülke modelleri ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu*. Şubat 2021, https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439801191_spf_okulda_yemek_raporu_0.pdf

Cho, E. Y. N. ve Chan, T. M. S. (2020). Children's wellbeing in a high-stakes testing environment: The case of Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 109(104694). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740919308242>

Çakır, Z. (2019). *TEOG, LGS ve PISA fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tezarsivi.com/teog-lgs-ve-pisa-fen-bilimleri-sorularinin-analizi-ve-karsilastirilmesi>

ÇHK (2001). Genel yorum no.1: Eğitimin amaçları madde 29. Şubat 2021, <http://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/BM%20CHK%20Genel%20Yorum%20No1%20-%20Egitimin%20Amaclari.pdf>

Diker Coşkun, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin içeriği. *Eğitim Reformu Girişimi*. Şubat 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-icerigi/>

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. ve Viruleg, E. (2020, 8 Aralık). COVID-19 and learning loss - Disparities grow and students need help. *McKinsey & Company*. Şubat 2021, <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help#>

Döbert, H. (2007). Educational reporting in Germany – Or: How can indicators inform innovation in the education system? *Educational Monitoring, Comparative Studies, and Innovation: From evidence-based governance to practice - OECD/CERI regional seminar for the German-speaking countries in Potsdam (Germany) from September 25 to 28, 2007* içinde (s.27-41). <http://www.oecd.org/education/ceri/41433584.pdf>

EduAnalytics (2019). Turkey learning poverty brief. Şubat 2021. <http://pubdocs.worldbank.org/en/320811571223354797/ECA-ECCTR-TUR-LPBRIEF.pdf>

Engzell, P., Frey, A. ve Verhagen, M. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. Mimeo, University of Oxford.

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/742630>

ERG (2018). Eğitim izleme raporu 2017-18. Şubat 2021, <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/YonetisimVeFinansman.22.11.18.pdf>

ERG (2020, 9 Aralık). TIMSS 2019 sonuçları ne söylüyor? *ERG Blog*. Şubat 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/timss-2019-sonuclari-ne-soyluyor/>

ERG ve TEGV (2016). Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu. Şubat 2021, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG.TEGV_%C3%87GOY.Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu.09.08.16.pdf

Ergün, M. ve Arık, B. M. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim. *Eğitim Reformu Girişimi*. Şubat 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>

Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, H., Canıdemir, A., Altun, U. ve Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(2), 199-218. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1063919>

Göğüş Tan, M. (2020). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği haritalama ve izleme çalışması: 2017-2020 güncellemesi. *Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği*. Şubat 2021, <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/1072/E%C4%9Fitimde%20Toplumsal%20Cinsiyet%20E%C5%9Fitili%C4%9Fi%20G%C3%BCncelleme%20Raporu%20Son%20ISBN.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Parasız Yatılılık, Burs ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği. (2008, 10 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 26932). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/07/20080710-7.htm>

Kayır, G. ve Özçelik, F. U. (2018). İngilizce dersindeki yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(1), 33-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/532267>

Komatsu, H. ve Rappleye, J. (2021). Rearticulating PISA. *Globalisation, Societies and Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878014>

Koyuncu, F. ve Düşkün, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğretmenler. *Eğitim İzleme Reformu*. Şubat 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/>

Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25-29. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721719871560?casa_token=D1Q35CPGqdUAAAAA:Oz6hdmD02j71C4x6-xqPt74pcPQjBkTMoxjr_RM0txOnD6nO6MNjoM8AMFQiHyFLMptakUzmkzs_qA

Kuhfeld, M., Ruzek, E., Johnson, A., Tarasawa, B. ve Lewis, K. (2020). Technical appendix for: Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. *NWEA*. Şubat 2021, <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Technical-brief-Technical-appendix-for-Learning-during-COVID-19-Initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth-NOV2020.pdf>

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. ve Lewis, K. (2020, 3 Aralık). How is COVID-19 affecting student learning? Initial findings from fall 2020. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/12/03/how-is-covid-19-affecting-student-learning/>

Long, C. ve Dunne, T. (2017). Understanding monitoring systems in different contexts: A focus on curriculum development, teacher agency and monitoring systems. V. Scherman, R. J. Bosker ve S. J. Howie (ed.), *Monitoring the Quality of Education in Schools* içinde (s. 25-42). SensePublishers.

Maldonado, J. ve De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *Faculty of Economics and Business Research Report Department of Economics*, 17. https://www.researchgate.net/publication/344367883_The_effect_of_school_closures_on_standardised_student_test_outcomes

Martizen, N. (2007). Educational monitoring in Germany – A system innovation to safeguard quality standards. *Educational Monitoring, Comparative Studies, and Innovation: From evidence-based governance to practice - OECD/CERI regional seminar for the German-speaking countries in Potsdam (Germany) from September 25 to 28 2007* içinde (s.52-63). <http://www.oecd.org/education/ceri/41433584.pdf>

MEB (2019a). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (9): Türkçe-matematik- fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019 4. sınıf seviyesi. Şubat 2021, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/23150323_TMF-OBAI-4-2019_Rapor9.pdf

MEB (2019b). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (10): PISA 2018 Türkiye ön raporu. Şubat 2021, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

MEB (2019c). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 7. MEB: Ankara.

MEB (2020a). 2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 14. MEB: Ankara.

MEB (2020b). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Çalışma Sonuçları. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 11. MEB: Ankara.

MEB (2020c). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (15):TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. Şubat 2021, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf

MEB (2020d). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim: 2019-2020. Ocak 2021. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf

MEB (2020e). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 12*. MEB: Ankara.

MEB (2020, 26 Mart). “LGS kapsamındaki merkezi sınav sadece birinci dönem müfredatından yapılacak”. Şubat 2021, <http://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkezi-sinav-sadece-birinci-donem-mufredatindan-yapilacak/haber/20591/tr>

MEB (2020, 30 Mart). LGS kapsamında yapılacak merkezi sınav başvuruları otomatik yapılacak. Şubat 2021, <http://www.meb.gov.tr/lgs-kapsaminda-yapilacak-merkezi-sinav-basvurulari-otomatik-yapilacak/haber/20604/tr>

MEB (2020, 28 Nisan). 1 milyona yakın öğrenci, ‘EBA akademik destek sistemi’ ile üniversite hedefine ilerliyor. Şubat 2021, <http://www.meb.gov.tr/1-milyona-yakin-ogrenci-eba-akademik-destek-sistemi-ile-universite-hedefine-ilerliyor/haber/20798/tr>

MEB (2021, 2 Şubat). Öğretmenlerin mesleki gelişim programı çevrim içi düzenlenecek. Şubat 2021, <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-mesleki-gelisim-programi-cevrim-ici-duzenlenecek/haber/22460/tr>

MEB (2021, 9 Şubat). “Ulusal destekleme programı” başlıyor. Şubat 2021, <http://www.meb.gov.tr/ulusal-destekleme-programi-basliyor/haber/22518/tr>

MEB ÖDSGM (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu. Şubat 2021, https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf

MEB ÖDSGM (2019a). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 4. sınıflar raporu. MEB.

MEB ÖDSGM (2019b). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu. KD Karton Dijital.

MEB SGB (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Şubat 2021, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf

MEB SGB (2020). 2021 yılı bütçe raporu. Ocak 2021, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf

MEB YEĞİTEK (2020). Güvenli okullaşma ve uzaktan eğitim projesi (p173997) - Çevresel ve sosyal yönetim çerçevesi. Şubat 2021, https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/20202440_CYevresel_ve_Sosyal_YoYnetim_CYercYevesi_19102020.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 29072). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D., ve Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. *Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center*. Şubat 2021, <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>
- Obay, M., Demir, E. ve Pesen, C. (2021). Difficulties in the preparation process of high school pass entrance (LGS) and their reflections on education in the framework of mathematics teachers' views. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 221-243. <https://dergipark.org.tr/pub/turkbilmat/issue/60213/769347>
- OECD (t.y.). OECD skills survey. Şubat 2021, <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>
- OECD (2003, 30 Ocak). Glossary of statistical terms: PISA index of economic, social and cultural status (ESCS). Şubat 2021, <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5401>
- OECD (2019a). PISA 2018 results (volume I): What students know and can do. Şubat 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en;jsessionid=s6-rtj2PU-5qo4WhF6jKfPow.ip-10-240-5-172
- OECD (2019b). PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives. Şubat 2021, <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm>
- OECD (2019c). Turkey country note - PISA 2018 results. Şubat 2021, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf
- ÖSYM (2019). 2019 Yükseköğretim Kurumları sınavı sayısal veriler. Ocak 2021, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisalbilgiler18072019.pdf>
- ÖSYM (2020a). 2020 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal veriler. Şubat 2021, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/sayisalbilgiler26082020.pdf>
- ÖSYM (2020b). 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı sayısal veriler. Ocak 2021, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf
- Öztürk, N. ve Masal, E. (2020). The classification of math questions of central examination for secondary education institutions in terms of PISA mathematics literacy levels. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 17-33. https://www.researchgate.net/publication/341106715_The_Classification_of_Math_Questions_of_Central_Examination_for_Secondary_Education_Institutions_in_Terms_of_PISA_Mathematics_Literacy_Levels
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and interpretations. *OECD*. Şubat 2021, <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Dağ, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıpları: Aile eğitim düzeyine ilişkin bir analiz. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226), 35-52. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1088855>
- Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance – A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*,

11(1), 111-127. <https://www.ejmste.com/download/pisa-and-global-educational-governance-a-critique-of-the-project-its-uses-and-implications-4353.pdf>

Smith, P. K., López-Castro, L. Robinson, S. ve Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178917304020?casa_token=XYKzNhnUcKYAAAAA:x1Du2tV6ihl6MsOsOB2OoAddSvHrQNzUwOuv6KV9XPGg_IvMITSpOWIIU_K3L1hzhfBR95HxIoPU

Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü (2012). Türkiye’de uygulanan şartlı nakit transferi programının fayda sahipleri üzerindeki etkisinin nitel ve nicel olarak ölçülmesi projesi final raporu. Şubat 2021, <http://www.sck.gov.tr/wp-content/uploads/2020/02/SNT-Program%C4%B1n%C4%B1n-Etkisinin-%C3%96l%C3%A7%C3%BClmesi-Raporu.pdf>

Şeker, H. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı okullardan mezun öğrencilerin üst eğitim kademelerindeki akademik ve sosyal başarı durumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

The World Bank (2019, 15 Ekim). Learning poverty. Şubat 2021, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>

TÜİK (t.y.). Ulusal eğitim istatistikleri. Şubat 2021, <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr>

TÜİK (2019). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması bölgesel sonuçları. Şubat 2021, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-Bolgesel-Sonuclari-2018-30756>

Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/58099/752781>

UNESCO Türkiye Millî Komisyonu (t.y.). Herkes için eğitim (EFA). Şubat 2021, [https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\)](https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA))

UNICEF (2021, 27 Ocak). Nutrition crisis looms as more than 39 billion in-school meals missed since start of pandemic – UNICEF and WFP. Şubat 2021, <https://www.unicef.org/press-releases/nutrition-crisis-looms-more-39-billion-school-meals-missed-start-pandemic-unicef-and>

Uyan Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2014). Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi. *UNICEF*. Şubat 2021, http://cocukisciligineson.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2019/06/Tu%CC%88rkiye%E2%80%99de_C%CC%A7ocuklar%C4%B1n_Go%CC%88zu%CC%88nden_C%CC%A7ocug%CC%86un_I%CC%87yi_Olma_Hali_Alanlar%C4%B1n%C4%B1n_ve_Go%CC%88stergelerinin_Tan%C4%B1mlanmas%C4%B1_ve_Deg%CC%86erlendirilmesi_Raporu.pdf

YÖK (2018). Yükseköğretim Kurumları Sınavı sık sorulan sorular ve cevapları (Güncelleme tarihi: 18 nisan 2018). Ocak 2021, https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/yuksekogretim_kurumlari_sinavi_sss_ve_cevaplari_puan_turleri_ile.pdf

Yazarlar

Özgenur Korlu
Yeliz Düşkün

Koordinasyon (ERG)

Yeliz Düşkün

Katkıda Bulunanlar

Burcu Meltem Arık
Ezgi Tunca
Kayıhan Kesbiç
Umay Aktaş Salman
Yaprak Sarıışık

Yayına Hazırlayanlar

Ezgi Tunca
Kayıhan Kesbiç

Yapım

MYRA

Koordinasyon (MYRA)

Damla Ekici

Yayın Kimliği Tasarımı

Alper San

Sayfa Tasarımı

Gülderen Rençber Erbaş

İstanbul, Mart 2021

Bu yayına şu şekilde referans veriniz:

Düşkün, Y. ve Korlu, Ö. (2021). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin çıktıları. *Eğitim Reformu Girişimi*.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-ciktilari/>



ERG EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ | EĞİTİM
GÖZLEMEVİ

Bankalar Cad. Minerva Han
No: 2 Kat: 5 Karaköy 34425 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42

F +90 (212) 292 02 95

www.egitimreformugirisimi.org