

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE GRUBU EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

DİN VE OKUL BAŞARISI - PISA VERİLERİ KAPSAMINDA
ULUSLARARASI BİR KARŞILAŞTIRMA

Fahriye Aytolu KARA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE GRUBU EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

DİN VE OKUL BAŞARISI- PISA VERİLERİ KAPSAMINDA ULUSLARARASI
BİR KARŞILAŞTIRMA



Fahriye Aytolu KARA

Danışman: Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mustafa GÜNAY
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Murat YÜKSEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ

(Danışman)

Üye: Unvanı, Adı Soyadı

Üye: Unvanı, Adı Soyadı

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

..../.../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / /2019

Fahriye Aytolu KARA

ÖZET

DİN VE OKUL BAŞARISI- PISA VERİLERİ KAPSAMINDA ULUSLARARASI BİR KARŞILAŞTIRMA

FAHRİYE AYTOLU KARA

Yüksek Lisans Tezi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ

Ağustos 2019, 102 sayfa

Bu tezde makro veriler üzerinden ülkelerdeki yaygın din (mezhep) ve din eğitimi durumları ile Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınav başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Çalışmada öncelikle 2000 ile 2015 yılında PISA sınavına giren ülkelerin puan ortalamaları analiz edilmiştir. Sırasıyla PISA 2000 ile 2015 yılına ait ülkelerin ekonomik göstergeleriyle birlikte PISA fen okuryazarlığının, matematik okuryazarlığının, okuduğunu anlama puan ortalamalarının etkileri regresyon yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca PISA 2000 ve PISA 2015 sınavına giren ülkelerin nüfus göstergeleri, insani gelişmişlik endeksleri, eğitim indeksleri, öğrenci sayıları, öğrenci kayıt oranları, zorunlu ve seçmeli din derslerinin PISA sınavına etkileri regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

2000 yılından 2015 yılına kadar PISA sınavına katılan ülkelerin din durumlarına göre eğitimlerinin nasıl bir farklılaşma izlediği nicel araştırma yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yine bu tezde PISA verilerinden yola çıkarak dinin eğitim üzerindeki etkisi farklı değişkenler çerçevesinde ortaya konulmuştur. Analizlerden ortaya çıkan regresyon katsayıları ile farklı yıllardaki PISA sonuçlarına ilişkin bulgular rapor edilip tablolastırılmıştır. Bu tablolardan elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Çalışma sonucu göstermiştir ki yıllar içerisinde dinin eğitim üzerindeki etkisi azalmakla beraber baskın olduğu ülkelerde başarı büyük oranda düşmüştür. İnsani gelişmişlik ve ekonomik düzeyin yüksek olması ise PISA başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Herhangi bir sınav türünde başarılı olmanın diğer sınav türünde başarılı olmayı sağladığı analizler sonucunda tespit edilmiştir. Ayrıca ülkelerin

demografik göstergelerinin PISA sınavı üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı çalışmamız sonucuna ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: PISA, din eğitimi, okul başarısı, eğitim



ABSTRACT**RELIGION AND SCHOOL SUCCESS - AN INTERNATIONAL
COMPARATIVE STUDY BASED ON PISA RESULTS****FAHRIYE AYTOLU KARA****Master Thesis Department of Philosophy Education****Advisor: Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ****August 2019, 102 page**

In this thesis, the relationship between PISA exams and common religion (sect) and religious education statuses of countries is examined through macro data.

In the study, the average scores of the countries that took the PISA exam in 2000 and 2015 were initially analyzed. The effects of the economic indicators of countries listed in PISA 2000 and 2015, science and mathematics literacy, and reading comprehension mean scores were respectively evaluated using the regression method. In addition, the effects of population indicators, human development and education indexes, number of students, enrollment rates, and compulsory and elective religion courses in the PISA exam were analyzed using the regression analysis.

The variation in the education states of the countries participating in PISA exams from 2000 to 2015 according to their religious status was analyzed by using a quantitative research design. Moreover, in this thesis, the effect of religion on education has been put forward within the framework of different variables based on PISA results. The results of the regression coefficients and the PISA results in different years were reported and tabulated. Findings from these tables were interpreted.

The result of the study showed that the influence of religion on education has decreased over the years. In countries dominated by religion, academic success has largely declined. However, human development and high economic level bear positive effects on PISA achievements. Based on the analysis, it was discovered that being successful in any type of exam means success in other types of examination. In addition, our study revealed that the demographic indicators of the countries had no effect on the PISA exam.

Keywords: PISA, religion education, school success, education

ÖN SÖZ

Geçmişten günümüze din, tüm toplumlarda çok önemli rol oynamış hatta devlet yönetiminde de önemli misyon üstlenmiştir. Çoğu zaman da devlet yönetiminde en belirleyici unsur olmuştur. Batı ülkelerine baktığımızda son yüzyılda kilise ve devlet birlikte hareket etmiştir. Bu iki unsur eğitim ve siyaseti elinde bulundurmuştur. Ancak Batı dünyasında reformist hareketlerle birlikte din; gücünü yitirmeye başlamış, onun yerini bilimsellik ve sekülerizm almaya başlamıştır. Batı dünyasındaki bu toplumsal değişim diğer ülkelerde de etkisini göstermiş, dinin toplum ve devlet üzerindeki etkisi azalmaya başlamıştır. Bugüne baktığımızda din daha çok bireysel anlamda ön plana çıkmaya başlamıştır. Devletler de eğitim sisteminde din dersine bireysel özgürlükler çerçevesinde yer vermişlerdir.

Çalışma, PISA sınavına giren ülkelerin din durumlarının o ülkelerinin eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. OECD’de yer alan veya OECD’i dışında kalan ülkelerin 15 yaş üzerinde fen, okuryazarlık ve matematik testinden aldıkları puanlarla ülkelerin başarı durumlarını ölçen bu sınav, o ülkenin aynı zamanda eğitim sistemi hakkında bize bilgi vermektedir. PISA bu anlamda ülkelerin eğitim sistemini ve okuryazarlık durumunu ölçmektedir. Bu araştırma kapsamında ülkelerin dinî yapılarının; ekonomik, insani gelişmişlik düzeylerinin; nüfus bilgilerinin makro ölçekte eğitim sistemine etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada zorunlu din dersi alan ülkelerin zorunlu din dersi almayan ülkelere göre daha az başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde acaba din ile toplum arasında nasıl bir ilişki vardır? Din mi toplumu etkilemekte yoksa toplum mu dini etkilemektedir? Aralarındaki etkileşimin boyutu nedir? Toplumların yükselişinde ve çöküşünde dinin rolü var mıdır, ya da varsa ne ölçüde vardır? Eğitim bu işin neresindedir? gibi soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır.

İkinci bölüm olan “Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar” başlığında; PISA’nın tanımı, neleri ölçtüğü, temel özellikleri, PISA sınavına katılan ülkeler, din ve eğitim ilişkisi, ilgili çalışmalar gibi konular üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde “Yöntem” başlığında, araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve verilerin analiz kısmına yer verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde “Bulgular ve Yorumlar” başlığı altında konuyla ilgili tabloları oluşturulup SPSS yöntemiyle de bu tablolar yorumlanmıştır.

Çalışmanın beşinci bölümü “Sonuç ve Öneriler” başlığı altında dinin baskın olduğu toplumlarda eğitim sürecinin olumsuz etkilendiği sonucuna varılmış, bu araştırmanın benzer çalışmalara katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Çalışmanın oluşumunda bana destek olan daha da önemlisi beni yüreklendiren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamızın istatistik bölümünde deneyimlerini benimle paylaşan Arş. Gör. Dilek VEYSİKARANI’ye, bilgi ve tecrübesini paylaşarak bana destek olan değerli eşim Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA’ya, beni hayata hazırlayan minik kuşum (merhum babaanneme), bu çalışmayı hazırlamamda ve bu günlere gelmemde çok büyük emeği olan babam Bülent Barbaros GÜREL’e ve sevgili aileme teşekkürlerimi borç bilirim.

Fahriye Aytolu KARA
ADANA 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	iv
ABSTARCT.....	vi
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. 1. Problem.....	3
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 3. Araştırmanın Önemi	5
1. 4. Sınırlılıklar.....	6
1. 5. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. PISA nedir?.....	10
2. 1. 1. PISA’da Neler ve Nasıl Ölçülmektedir?.....	11
2. 1. 2. PISA’nın Temel Özellikleri.....	13
2. 1. 3. PISA Projesine Katılan Ülkeler	15
2. 2. Din ve Eğitim İlişkisi.....	17
2. 3. Konuyla İlgili Araştırmalar.....	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli.....	32
3. 2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	32

3. 3. Verilerin Toplanması	32
3. 4. Verilerin Analizi... ..	33

BÖLÜM IV

BULGULAR

4. 1. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Giren Ülkeler ve Puan Ortalamaları	34
4. 2. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergeleri	36
4. 3. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Giren Ülkelerin Nüfus Göstergeleri ve PISA Başarısına Etkisi	41
4. 4. PISA 2000 ile PISA 2015 İnsani Gelişmişlik Endekslerinin PISA Başarısına Etkisi	45
4. 5. 2015 Yılı PISA Sınavına Katılan Ülkelerin Eğitim İndeksi, Öğrenci Sayıları ve Öğrenci Kayıt Oranları	47
4. 6. 2015 Yılı PISA Sınavına Katılan Ülkelerdeki Hâkim Dinî Grupla PISA Başarısı Arasındaki İlişki	54
4. 7. 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları ve Ülkelerin Okullardaki Zorunlu Din Dersleri İle Seçmeli Din Dersleri	56

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5. 1. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergelerine İlişkin Tartışma	62
5. 2. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Giren Ülkelerin Nüfus Göstergeleri ve PISA Başarısına Etkisine İlişkin Tartışma.....	62
5. 3. PISA 2000 ile PISA 2015 İnsani Gelişmişlik Endekslerinin PISA Başarısına Etkisine İlişkin Tartışma.....	63
5. 4. 2015 Yılı PISA Sınavına Katılan Ülkelerin Eğitim İndeksi, Öğrenci Sayıları ve Öğrenci Kayıt Oranlarına İlişkin Tartışma	63
5. 5. 2015 Yılı PISA Sınavına Katılan Ülkelerdeki Hâkim Dinî Grupla PISA Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Tartışma.....	63
5. 6. 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları ve Ülkelerin Okullardaki Zorunlu Din Dersleri İle Seçmeli Din Derslerine İlişkin Tartışma.....	64

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuç.....	65
6. 2. Öneriler.....	68
KAYNAKÇA	69
EKLER	74
ÖZ GEÇMİŞ.....	102



KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CDGE	: Cinsiyete Dayalı Gelişmişlik Endeksi
f	: Varyans Analizi Testi
GSHM	: Gayri Safi Millî Hâsıla
GSYİH	: Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla
İGE	: İnsani Gelişmişlik Endeksi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECC	: Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Programı

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. PISA Puanlama Alanları.....	12
Tablo 2. 2015 Yılı PISA Değerlerinin Korelasyon Analizi....	34
Tablo 3. PISA 2000 Yılı Başarı Puanı Arasındaki Korelasyonlar	35
Tablo 4. PISA 2015 Başarı Puanı Arasındaki Korelasyonlar	35
Tablo 5. PISA 2000 Yılı ile PISA 2015 Yılı Başarı Puanı Arasındaki Korelasyonlar.....	35
Tablo 6. Ekonomi Göstergelerinin 2000 Yılı Fen Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)....	36
Tablo 7. Ekonomi Göstergelerinin 2000 Yılı Matematik Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi.....	36
Tablo 8. Ekonomi Göstergelerinin 2000 Yılı Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)	37
Tablo 9. 2015 Yılı Ekonomik Göstergelerin 2015 Yılı Fen Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi).....	37
Tablo 10. 2015 Ekonomi Göstergelerinin 2015 Yılı Matematik Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi.....	38
Tablo 11. 2015 Yılı Ekonomi Göstergelerinin 2015 Yılı Okuma Becerileri Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi).....	39
Tablo 12. 2015 Yılı Ekonomik Değerler ile 2015 Yılı PISA Değerleri Arasındaki Korelasyon.....	40
Tablo 13. PISA Değerlerinin (2000-2015) Kendi Aralarında Değişimlerinin 2000-2015 Yılı GSMH Farkı İle Korelasyonu	40
Tablo 14. Nüfus Değerleri ve Şehirleşme Oranı ile PISA Değerleri Arasındaki Korelasyon.....	41
Tablo 15. Nüfus Göstergelerinin 2000 Yılı Fen Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi) (Regresyon Analizi)	42
Tablo 16. Nüfus Göstergelerinin 2000 Yılı Matematik Okuryazarlığı Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi) (Regresyon Analizi)	42
Tablo 17. Nüfus Göstergelerinin 2000 Yılı Okuduğunu Anlama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi) (Regresyon Analizi)	43

Tablo 18. Nüfus Göstergelerinin 2015 Yılı Fen Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi) (Regresyon Analizi).....	43
Tablo 19. Nüfus Göstergelerinin 2015 Yılı Matematik Okuryazarlığı Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi) (Regresyon Analizi)	44
Tablo 20. Nüfus Göstergelerinin 2015 Yılı Okuduğunu Anlama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi) (Regresyon Analizi)	44
Tablo 21. 2015 Yılı İnsani Gelişmişlik Endekslerinin 2015 Yılı PISA Fen Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi).....	45
Tablo 22. 2015 İnsani Gelişmişlik Endekslerinin 2015 Yılı PISA Matematik Okuryazarlığı Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)	46
Tablo 23. 2015 İnsani Gelişmişlik Endekslerinin 2015 Yılı Okuduğunu Anlama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi).....	46
Tablo 24. Eğitim Düzeyi ile PISA 2015 Değerleri Arasındaki Korelasyon	47
Tablo 25. 2015 Eğitim Endekslerinin 2015 PISA Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanına Etkisi (Regresyon Analizi)	49
Tablo 26. 2015 Eğitim Endekslerinin 2015 PISA Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanına Etkisi (Regresyon Analizi).....	51
Tablo 27. Eğitim Endekslerinin 2015 PISA Okuduğunu Anlama Ortalama Puanına Etkisi (Regresyon Analizi).....	52
Tablo 28. Hâkim Din Gruplarına Göre PISA Başarı Ortalamaları	54
Tablo 29. Ülkelerin Hâkim Din Grupları İle PISA 2000 ve PISA 2015 Başarıları Arasındaki Korelasyonları	55
Tablo 30. Hukuk Sisteminin (Dinî, Dinî Değil, Dinle Karışık) PISA 2015 Sınav Sonuçlarına Etkisi... ..	56
Tablo 31. İlkokul Zorunlu Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi... ..	57
Tablo 32. İlkokul Seçmeli Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi.....	57
Tablo 33. Ortaokul Zorunlu Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi.....	58
Tablo 34. Ortaokul Seçmeli Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi.....	59
Tablo 35. Lise Zorunlu Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi	59

Tablo 36. Lise Seçmeli Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi	60
--	----



EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
EK 1. 2000 Yılı PISA Ortalama Puanları.....	74
EK 2. 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları.....	76
EK 3. 2000 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergeleri.....	78
EK 4. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergeleri.....	81
EK 5. PISA Ülkelerinin Nüfus Göstergeleri	84
EK 6. 2015 Yılı PISA Ülkelerinin İnsani Gelişmişlik Endeksleri.....	87
EK 7. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Eğitim Göstergeleri.....	89
EK 8. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Öğrenci Sayıları	91
EK 9. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Toplam Öğrenci Sayıları	93
EK 10. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Öğrenci Kayıt Oranları.....	95
EK 11. PISA Sınavına Giren Ülkelerin Din Grup Oranları ve Hukuk Sistemini Dine Dayandırma Durumu.....	97
EK 12. 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları ve Ülkelerin Okullardaki Zorunlu Din Dersleri İle Seçmeli Din Dersleri	100



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu tezde PISA başarıları ile ülkelerin hâkim dinleri ve din dersleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Toplumsal açıdan din, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların bir kısmı dinin ilahi boyutuna bir kısmı da onun sosyal yönüne gönderme yapar. Din genel olarak “kutsallık”la başlar. Dinler; mitlerin parçalı açıklamalarından yola çıkıp tüm evren ve hayata yönelik daha kapsamlı, tutarlı, açıklayıcı, kutsal bir sisteme dönüşmesiyle oluşmuştur. Zamanla içsel tutarsızlıkları da azaltılarak mensupları için katı bir doktrin haline gelmiş, giderek de yaşamdan \ insani öznenen tümünden koparak onu kuşatan bir üst açıklamaya dönüşmüştür (Gümüş, 2015, s.164). Marshall (2009), dini; kutsal fikrine dayalı olan ve müminleri bir sosyo-dinsel topluluk içinde birleştiren inançlar, semboller ve pratikler kümesi olarak tanımlar. Kirman’a (2004) göre din; insanın doğası ve varlığının kaynağı ile ilgili sorulara Tanrı’yla (veya kutsallarla) cevap vermeye çalışan bir inanç sistemidir. Din aynı zamanda insanın tutum ve davranışlarını düzenleyen değerler manzumesinin belirleyicisi ve gündelik yaşamda insanın yol göstericisidir. Bir nevi normlar sistemi olma pratiği veya iddiası da içerdiği ileri sürülebilir.

Geertz, insan için hem kültürel hem de evrensel özelliklerin ihmal edilmemesi gerektiğini savunur. Daha önce de bu ihmalkârlıktan sakınmaya çalışanlar olmuştur. Consensus gentium (insanlığın fikir birliği) olarak bilinen düşünceye göre ampirik olarak evrensel olmayan bir kültürel fenomen, insan tabiatı hakkında bir şey yansıtamaz. Farklılıklar üzerinde değil ortak yanlar üzerinde durmamız gerekir. Bu düşünceye göre örneğin din, evlilik ve benzeri şeyler ampirik olarak evrenseldirler ama içerikleri o kültürde yaşayan insanların gereksinimlerine göre değişir. Dolayısıyla insanların hepsinde mevcut olan ortak yanlar bulunmakta ancak çeşitli gereksinimlerden dolayı farklı şekillerde ifade edilmekte ve böylece de farklı kültürler ortaya çıkmaktadır. Geertz, consensus gentium yaklaşımının başarısız olduğu görüşündedir. Geertz’e göre dinin, evliliğin veya benzeri şeylerin ampirik olarak evrensel olduğunu iddia etmekle onlara özel içerik atfetme arasında mantıksal bir çelişki vardır. Çünkü din, evlilik ve benzeri şeylerin ampirik olarak evrensel olduğunu söylemek bunların tüm kültürlerde aynı içeriğe sahip olduğu anlamına gelir ki bu da kabul edilebilir bir iddia değildir. Diğer taraftan bu bakış açısı kültürel ve kültürel olmayan fenomenler arasında özel ilişkiler üretir. Geertz, insan

kavramına din veya evlilik gibi genel şeylerden değil, kültürel farklılıklar açısından yaklaşmak gerektiği görüşündedir (Hasanov, 2014, s. 82).

Dinler kolay bir şekilde içinde yaşadığı topluluğu kalıpsal davranışlara ve çerçevelere sokabilir.

Din ve devlet varlık koşullarının en kökenselidir. İnsan önceden belirlenmemiş, açık bir varlık olarak, bir olanaklar varlığıdır. İnsan; gittikçe doğadan kopan, doğadışı bir varlıktır. Bu bakımdan başarı ve felâketlerinin sorumlusu kendisidir. O, başarı ve başarısızlıklarında, insan olmanın onuru ve sorumluluğunu taşır. Disharmonik varlığında en yüksek olanla en aşağı olanı birleştirir (Mengüşoğlu, 2015, s. 15). İnsan toplumsal bir varlıktır. Toplumsallığı ölçüsünde insan insandır. Ancak insanın sosyal bir varlık haline gelebilmesinde eğitim çok önemli bir rol oynar. İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliği de budur. Eğitim kavramına geldiğimizde, "Eğitim nedir?" sorusunu yanıtlamanın oldukça güç ve tartışmaya açık olduğunu görürüz. Eğitim sözcüğünün sürekli olarak çok farklı anlamlarda kullanılıyor olması yaygın iletişim aksaklıklarına ve anlaşmazlıklarına yol açar. Çeşitli çevrelerin, şimdiye dek ortaya konulabilen değişik tanımlardan sadece birini benimseyerek diğerlerini yadsır ya da yok farz eder tutumları sorunu daha da büyötmüştür (Ertürk, 1988, s.12). Eğitim; aynı zamanda bellek, bilgi birikimi, kavrayış şemaları ile ilgili bulunduğundan din ve gelenekleri ile yakından ilişkili bulunmaktadır.

Din, toplum ve eğitim etkileşimi sürekli gündemde olmuş ve din ve eğitimin toplumsal yaşam üzerindeki etkisini sorgulayan sorular, bilim adamlarının temel uğraş alanını oluşturmuştur. Acaba din ile toplum arasında nasıl bir ilişki vardır? Din mi toplumu etkilemekte yoksa toplum mu dini etkilemektedir? Aralarındaki etkileşimin boyutu nedir? Toplamların yükselişinde ve çöküşünde dinin rolü var mıdır ya da varsa ne ölçüde vardır? Eğitim bu işin neresindedir? Bu sorular, toplumsal ilişkiler üzerine kafa yoran herkesi meşgul etmiştir ve öyle görülüyor ki toplum var oldukça da meşgul etmeye devam edecektir (Abuzar, 2017, s.50).

Bu tezin ana konusunu ölkelerin din durumları ve din eğitimi ile PISA başarıları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunun araştırılması oluşturmaktadır. Bu çerçevede tezde PISA verilerinden yola çıkarak dinin eğitim üzerindeki etkisi üzerine odaklanılmaktadır.

1. 1. Problem

Rönesans, Reformasyon ve Aydınlanma Süreci ile başlayan hareketlilik, Endüstri Devrimi ile hızlı bir şekilde ilerlemiş ve insanların sosyal yapılarındaki dalgalanmalar artmış,, Fransız İhtilali başta olmak üzere daha seküler düzenleme ve reformlar başlamış, din ve dinî geleneklerin her alanda etki alanı daralmaya başlamıştır. Modernleşme dinî hayatın geleneksel biçimleri üzerinde aşındırıcı bir etki yaratmış, dinî kurumların etki alanlarını daraltmış ve dinî inançların popülaritesinin azalmasına sebep olmuştur (Bruce, 1996). 15. ve 19. yüzyıllar arasında Avrupa’da ortaya çıkan Rönesans, Reformasyon, Mutlak Monarşi, Bilimsel Devrim, Aydınlanma Çağı, Endüstriyel Kapitalizm ve Kentleşme isimli yedi farklı dinamik Avrupa toplumlarının günlük yaşam pratiklerinde radikal değişimlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur: Bu dinamiklerden üç tanesi her ne kadar Avrupa merkezli olsalar da daha sonra dünyanın en ücra köşelerinde, Hristiyan olmayan toplumlarda dahi gözlemlenecek kadar yaygınlaşmış ve benzer etkiler yaratmıştır. Bilimsel gelişmelerin sekülerleşmeye etkisi iki şekilde gerçekleşmektedir. Birinci etki doğanın gizemleri için metafiziksel açıklamaların yavaşça terk edilmesidir. Örneğin eskiden güneş tutulmaları tanrıların bir mesajı olarak algılanıyor ve zaman zaman savaşların bitmesine sebep oluyordular. Ancak günümüzde güneş tutulmaları ruhani herhangi bir mesaj taşımayan teknik bir konu olarak hayatımızda yer almaktadırlar. Bilimsel gelişmelerin sekülerleşmeye ikinci etkisi ise gelişen teknolojik olanaklar ile daha önce zorlu koşullar altında yüce bir varlığa sığınılan günlük yaşam pratiklerinin sayısının göreceli olarak azalmasıdır (Ertit, 2014, s.106). Sekülerleşmeyle din merkezli batıl inançlar yerini akla ve bilime bırakmaya başlamıştır. Sekülerleşmenin bir diğer ayağı ise kentleşmedir. Kırsal kesimin homojen bir parçası olan insanoğlu kentlerde heterojen bir toplumsal yapının parçası haline gelmiştir. Kentlerde artık din yasalarının yerini hukuk yasaları almıştır. Bunu yansın kentlerdeki iş bulma ve sosyalleşme olgusu insanların dine ayırdıkları zamanı azaltmasına yol açmıştır.

19. yüzyılda seküler dünya görüşünün akademi ve salonlardan kitlelere yayılmasının ilk adımı Fransız Devrimi ile gelmiştir. Devrimin din-devlet ilişkileri ve sekülerleşme açısından kalıcı ideolojik ve kurumsal mirası; kilise mülklerine el konulması ve idari reform süreçlerinde yatmaktadır. El konulan kilise mülklerinin yeni sahiplerinin eski düzenin restorasyonundan endişe edilerek ruhban bir pozisyon geliştirmesi, sekülerleşmenin 19. yüzyıldaki sosyal tabanını anlamak açısından önem

arz eder. İdari reformun etkisi ise çok boyutludur; papazların devlet memuru haline getirilmesinden medeni nikâha, tarikatların tasfiyesinden zorunlu eğitim düşüncesine kadar uzanır (Özdikmenli, 2013, s. 296).

Bu tartışmalar veya ileri sürülen etkiler özellikle okullarda din eğitimi nasıl verilmeli hatta din eğitimin verilmeli midir? sorularını gündeme getirmiştir. Buradaki asıl sorun din olgusuyla modernleşme süreci arasındaki ilişkiler veya çatışmalı durumlardır. Türkiye gibi İslamiyet’i laik devlet anlayışında daha az sert yaşayan ülkelerde modernleşme sürecinin yukarıda belirtilen etkilerini PISA verileri üzerinden de test edilebilir mi, düşüncesiyle ile bu araştırmaya yönelinmiştir. PISA testi belirlenmiş tek bir bilginin test edilmesinden ziyade öğrencileri dünya gerçekleriyle paralel becerilere yönlendirmektedir. Bu çerçevede testin amacı bilgiyi ölçmek değil problem çözme, yorumlama, iletişim kurma, tartışma gibi becerileri analiz etmektir. Testte uygulanan okuma, fen ve matematik alanlarına yönelik sonuçların araştırmacının verileriyle karşılaştırılması; gerçek hayatta karşılaşılabilecek durum ve sorunlara yöneliktir.

Bu araştırmanın ana problemi, PISA verilerine dayalı olarak ülkelerin sahip olduğu din ve mezhep durumlarına göre öğrencilerin eğitim-okul başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığı, okul başarısı üzerinde din unsurlarının etkisinin olup olmadığıdır. Ayrıca bu araştırmada nüfus büyüklükleri, şehirleşme düzeyleri, iktisadi büyüklükleri, kişi başına düşen millî gelir düzeyleri, kadın gelişmişlik endeksleri gibi diğer bazı makro değişkenlerin etkisi de verilmeye çalışılacaktır. Buna göre PISA verilerinden ve makro göstergelerden yararlanarak ülkelerin din özelliklerine göre eğitim başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi yapılacaktır.

Araştırmanın Problem Cümlesi:

PISA verilerinden ve makro göstergelerden yararlanarak PISA ülkelerinin hâkim din (mezhep) ve din eğitimi özelliklerine göre eğitim başarıları nasıldır?

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana amacı, PISA verilerine dayalı olarak 15 yaş grubu gençlerin okul-eğitim başarı durumlarının ülkedeki yaygın din ve din eğitimine göre farklılaşıp farklılaşmadığının uluslararası alanda karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın ana hipotezi

kapsamında ülkelerdeki yaygın din gruplarının ve din derslerinin durumuna göre PISA başarıları (okul başarıları) farklılaşmaktadır.

Ara ve alt hipotezler:

- Ülkedeki dinî rejim tiplerine göre (teokratik olup olmamaya göre) PISA (okul) başarıları farklılaşmaktadır.

- Ülkedeki yaygın din grubu büyüklüğüne göre PISA (okul) başarıları farklılaşmaktadır.

- Okullarda din derslerinin zorunlu olup olmamasına göre PISA (okul) başarıları farklılaşmaktadır.

- Okullarda din derslerinin yaygınlığına göre (15 yaşına kadar toplam aldıkları din dersi saati arttıkça) PISA (okul) başarıları farklılaşmaktadır.

- Ülkedeki yaygın din grubu büyüklüğüne göre kızların PISA (okul) başarıları farklılaşmaktadır.

Ayrıca kontrol hipotezleri olarak

- Nüfus büyüklükleri,

- Şehirleşme düzeyleri,

- İktisadi büyüklükleri,

- Kişi başına düşen millî gelir düzeyleri,

- İktisadi sektörlerin ağırlığı,

-Kadın gelişmişlik endeksleri gibi diğer bazı makro değişkenlerin başarı üzerindeki etkilerine bakılmaktadır.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Dünya küçüldükçe eğitim alanında yapılan çalışmalarında küresel düzeyde yapılması zorunluluğu doğmuştur. Bu dönemde bilimle birlikte eğitimde uluslararası düzeyde işbirliği gerektiren durumlar oluşmuştur. Bu anlamda dünya çapında PISA, TIMSS, PIRLS gibi değerlendirme ölçütleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu tarama modelleri, ülkeler arası kültürel farklılıkları ve çatışmayı ortaya koyması açısından da önemlidir. Geniş ölçekli bu sınavlar sayesinde ülkeler arası farklı değişkenlerin karşılaştırılması, pek çok sosyal sorunun ortaya çıkarılması açısından önemli bir ihtiyaçtır. Katılımcı ülkelerin PISA sonuçları çeşitli araştırmalarda farklı biçimlerde kullanılmıştır. Alan yazında PISA'yla ilgili yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu öğrenci ve eğitim değişkenlerine göre ele alınmıştır.

İlgili alan yazına bakıldığında PISA başarısı üzerine yönelik pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir, bu çalışmaların birçoğu ülke bazında veya bir eğitim alanı üzerinde yoğunlaşmıştır, Ancak din ve PISA testi arasında ilişkiyi araştıran doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede çalışmayla PISA sınavına girmiş ülkelerin mevcut alanlardaki başarılarıyla din türü ve dinî grup büyüklüğü arasındaki bağların, ayrıca din dersleri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böyle bir araştırmanın hem eğitim kuramlarının ve politikalarının gözden geçirilmesi hem de eğitim reformlarına belli bir katkı sağlaması veya bilgi tabanı oluşturması beklenmektedir.

1. 4. Sınırlılıklar

1. Araştırmada PISA sonuçları ile ilgili veri ve analizler kamuoyuna yansımış resmî bilgiler ile sınırlı kalmıştır.
2. Dinler ana din veya büyük mezheplerle, bunların resmî istatistiklere yansımış bilgileri ile sınırlı kalmıştır.
3. Sosyodemografik göstergeler nüfus, işsizlik, GSYİH gibi seçilmiş çok genel göstergelerle ve resmî istatistiklerle sınırlı kalmıştır.

1. 5. Tanımlar

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment - PISA) 2000 yılından bu yana her üç yılda bir tekrarlanan uluslararası bir araştırmadır. Bu araştırma kapsamında 15 yaşındaki öğrencilerin eğitsel beceri ve bilgileri test edilerek katılımcı ülkelerin eğitim sistemi değerlendirilmektedir. PISA’da okuma, fen, matematik ve problem çözme alanlarında iki saat süren kavramsal testler uygulanır (Weissbach, 2018, s. 1).

Din: Din, kutsal fikrine dayalı inançlar, semboller ve pratikler kümesi olarak tanımlanabilir (Marshall, 2009). Latince ‘de din kavramı “religere” kökünden gelir ve “bağlanma” anlamında kullanılmaktadır. Yine aynı kökten “tekrar okumak, tekrar düşünmek” anlamını da taşımaktadır (Alles, 2005). Sharpe’ın aktardığına göre Çiçero, “dini”, tekrar okumak veya iyice düşünüp taşınmak anlamına gelen “religere”den türetmiştir (Sharpe, 2000, s.11). Lactantius ise dini, insanla Tanrı’yı birleştiren anlamında “religare” köküne bağlamaktadır (Chevalier, 2000, s.19). “Religere”

kökünden gelen religio kelimesi, kendini ibadete verme, tören ve yortulara katılma anlamına gelir (Kartopu, 2009, s. 14). Bu araştırmada din, ilgili ülkelerde tanımlanmış olan dinleri (bazen büyük mezhepleri) ifade etmektedir.

Eğitim: Kısaca bilgi birikimini aktarma ve insan yetiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim; genel anlamıyla insanın eğitilebilir özelliğinden hareketle belli amaçlara ulaşmak veya ulaştırmak için yapılan planlı ve kasıtlı etkinlikler şeklinde tanımlanabilir (Oğuzkan, 1981: 57). Eğitim; kişilik oluşumunda etkili, bireyi mevcut yetişkin yaşamına hazırlayan bilgi, beceri, tutum ve davranış aktarımına yarayan bir süreçtir (Tezcan, 1991. s. 4). Bu araştırmada eğitimden örgün eğitim anlaşılmaktadır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD): İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi ve Soğuk Savaş'ın başlamasıyla kalkınma işbirliğinin yapısında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Soğuk Savaş'ın başlamasıyla dış yardım diplomaside bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1947 yılında Sovyetler Birliği'nin Avrupa'da artan etkinliği Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarafından tehdit olarak algılanmaya başlanmıştır. Komünizmin yayılmasının engellenmesi, ABD için stratejik bir öncelik olmuş ve bu çerçevede Avrupa ülkelerindeki savaş sonrası toparlanmayı sağlamak amacıyla, resmî kalkınma yardımlarının başlangıcı olarak kabul edilen, 13 milyar ABD doları bütçeli, Marshall Planı uygulamaya konulmuştur. Avrupa ülkeleri arasında uyumlu bir ekonomik iyileşme programı imzalamış ve Marshall Planı'nın uygulanmasında etkin bir rol oynayan Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OECC) 1960 yılında İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) adını almıştır (T.C Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 6).

Gayri Safi Yurtiçi Millî Hâsıla (GSYİH): Kısaca, bir ülkede 1 yıl içinde üretilen mal ve hizmetlerin cari fiyatlar cinsinden (piyasa fiyatı) parasal değerleri toplamıdır (Özsoy ve Tosunoğlu, 2017, s. 286).

Gayri Safi Millî Hâsıla (GSMH): GSMH, GSYİH ve yurt dışı gelirlerin toplamından elde edilir. Gayri Safi Millî Hâsıla (GSMH), ekonomik gelişmenin sıkça başvurulan bir ölçütüdür. GSYİH ile GSMH arasındaki fark, üretimin sınırlarıdır. GSYİH, yerli veya yabancı şirketler tarafından ülke sınırları içerisinde üretilen tüm mal ve hizmetleri hesaba alır. Diğer ülkelerde üretilen malları ve hizmetleri kapsamaz. GSMH,

yeryüzündeki üretimlerin nerede gerçekleştiğine bakılmaksızın yerli şirketler tarafından üretilen tüm ürünleri ölçmektedir. Günümüzde ekonomik performansın asıl ölçüsü olarak GSMH yerine daha çok GSYİH tercih edilmektedir (Özsoy ve Tosunoğlu, 2017, s. 286).

İhracat: Bir malın, yürürlükteki ihracat mevzuatı ile gümrük mevzuatına uygun şekilde Türkiye gümrük bölgesi dışına veya serbest bölgelere çıkarılmasını ya da müsteşarlıkça ihracat olarak kabul edilecek sair çıkış ve işlemlere denir (Kaya, 2009, s.5).

İthalat: Bir ülkedeki alıcıların, başka ülkelerde üretilmiş mal ve hizmetleri satın almalarına denir (Kaya, 2009, s.5).

Enflasyon: Mal ve hizmet fiyatlarının genel seviyesinde yaşanan sürekli artış olarak tanımlanmaktadır. Enflasyon, sadece bir veya birkaç mal ve hizmetin değil, ortalama bir tüketicinin yıl içinde kullandığı tüm mal ve hizmetlerde meydana gelen fiyat değişikliğini kapsamaktadır (Merkez Bankası, 2013, s.1).

İşsizlik Oranı: Bir ekonomik düzenin düzgün şekilde çalışıp çalışmadığı, geçerli ücret karşılığı çalışmak isteyen herkese iş temin edilip edilemediği ile ölçülür. İşsizlik modern sanayinin bir sorunudur. İşsizlik sanayiye dayalı ekonomik sistemin yapısından kaynaklanması nedeniyle kişisel değil, sosyal bir sorundur ve bir ülkede insanların çalışmak istediği halde iş bulamamaları uygulanan ekonomik politikaların bir sonucudur (Güney, 2010, s. 239).

Şehirleşme: Şehirleşme basit olarak endüstrileşmeye ve ekonomik gelişmeye paralel olarak şehirselleşme sayısının artması ve bu yerleşim birimlerinin büyümesi sonucunu doğuran nüfus birikim süreci şeklinde tanımlanabilir (Sencer,1979, s.2; Keleş, 1998, s. 80).

İnsani Gelişmişlik Endeksi (İGE): Türkiye kamuoyunun öz değerlendirmeleri doğrultusunda ortaya çıkan deneyim bazlı insani gelişme kamuoyu endeks skorudur. İGE-K 0 ile 100 arasında değer alabilen bir endekstir. 0 puan, ülkede insani gelişmedeki imkân ve deneyimlere yönelik en düşük değerlendirme düzeyini, 100 puan ise, en yüksek değerlendirme düzeyini gösterir (Ataseven ve Bakış, 2017, s.5).

Cinsiyete Dayalı Gelişmişlik Endeksi (CDGE): Hayatın her alanında toplumsal cinsiyet uçurumlarının ortadan kaldırılmasını takip etme konusundaki ilerlemenin öneminin uluslararası boyutta tanınmasıdır (Hacıoğlu ve Hobikoğlu, 2012, s.124).

Din Eğitimi: Belirli bir din ya da inanca açık ya da örtük referanslarla, o dinin inanç esaslarını ve ibadetlerini benimsetmeyi amaçlayan, diğer dinlere de bu dinin bakış açısıyla yaklaşan dersler olarak tanımlanabilir (Şaşmaz, Aydagül, Tüzün ve Aktaşlı, 2011, s.18). Bu araştırmada din eğitimi; ülkelerin örgün eğitimdeki (okullardaki) ders başlığı olarak dine doğrudan referans yapan dersler anlaşılmaktadır.

Seçmeli Din Ders: Seçmeli dersler okul programlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğrencilerin gelişimlerine destek olan derslerdir. Seçmeli dersler öğrencilerin bilişsel (bilgi, beceri), duyuşsal (ilgi, tutum) ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencilere programlarda farklı ders seçenekleri sunulmaktadır. Seçmeli derslerin aynı zamanda öğrencilere hayat becerileri kazandıracak özellikte olması da beklenmektedir (MEB, 2008, s. 2). Bu araştırmada örgün eğitimde seçmeli din dersleri ifade edilmektedir.

Zorunlu Din Ders: Zorunlu dersler öğrencilerin okullarını bitirebilmek için almaları gereken temel derslerdir (MEB, 2008, s. 3). Bu araştırmada örgün eğitimde zorunlu din dersleri ifade edilmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. PISA Nedir?

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), önde gelen endüstrileşmiş ülkelerdeki 15 yaş çocuklarının kazandıkları bilgi ve beceriler üzerinde üç yıllık aralarla yapılan bir tarama (survey) araştırmasıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) aracılığıyla üye ülkelerin hükümetleri arasında sağlanmış olan işbirliğinin bir ürünü olan bu çalışmada, ülkeler ve kültürler arasında geçerli karşılaştırmalar yapabilmek için uluslararası uzmanlık hizmetlerinden yararlanılmaktadır (MEB, 2005, s.1). PISA Projesi, 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitimin sonunda, bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlara ne kadar hazırlıklı olarak yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı - OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) tarafından geliştirilmiştir (MEB, 2005).

İlk olarak 2000 yılında OECD ülkelerinin katılımıyla gerçekleştirilen PISA'ya son yıllarda OECD ülkelerinin yanı sıra diğer pek çok ülke de katılmıştır. PISA 2015 uygulaması, 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke ve ekonomideki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540.000'e yakın öğrencinin katılımıyla 2015 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Dünya genelinde çeşitli ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini araştırmaya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak (örneğin ülkeler tarafından elde edilen ortalama puanlar, ülkelerin eğitim çıktıları ve eğitim fırsatlarında eşitliği en yüksek düzeyde sağlama kapasiteleri) ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek açısından PISA sonuçları önemli bir işlev görmektedir (Eğitim Sen, 2016, s.2).

PISA gibi uluslararası sınavlar, ülkemizdeki eğitim çıktılarının ve dolayısıyla eğitim sistemimizin performansının saptanması için kritik önemdedir (MEB, 2013). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerin eğitim seviyelerini takip etmek için üyeleri ve katılımcı ülkeler arasında eğitim düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmalar yapmak için Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) temelde şu noktalara odaklanır:

- Genç insanların gerçek hayatta bilgi ve becerilerini kullanma kabiliyetlerine,

- Okul program hedefleri doğrultusunda öğrencilerin okulda öğrendikleri ile karşılaşacakları sorunların üstesinden gelmeye ilişkin olarak ne yapabildiklerine,
- Okul içinde ve dışında öğrenmeyi şekillendiren anahtar faktörlerle öğrenme çıktılarının öğrenci, okul ve eğitim sistemi performansını artıran özelliklerini tanımlamaya,
- Günümüz okuryazarlık kavramı doğrultusunda öğrencilerin hem bilgi ve becerilerini belirli alanlarda uygulayabilme kapasitelerine hem de günlük yaşamda karşılaşacakları pek çok durumda analiz, uslamlama ve iletişim becerilerini etkili olarak ortaya koyarak yorumlamalarına ve çözmelerine,
- Hayat boyu öğrenme doğrultusunda sadece okul konularında başarılarını değerlendirmek değil öğrencilerin öğrenme motivasyonları, kendilerine yönelik inançları ve öğrenme stratejilerine odaklanır (Korkmaz ve Şahin, 2013).

2. 1. 1. PISA’da Neler ve Nasıl Ölçülmektedir?

PISA projesinde, akademik becerilerin değerlendirilmesinin yanı sıra öğrenci başarısının geri planını oluşturan; kaygı, öğrenme motivasyonları, öğrencinin kendi hakkında görüşleri gibi duyuşsal özellikler ile bazı sosyo-kültürel ve demografik özelliklere yönelik ölçümler yapılmaktadır. PISA projesinin üç yılda bir yapılan uygulamalarının her birinde okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı becerilerinden birine ağırlık verilmektedir. Projeye OECD’ye üye olan ve olmayan pek çok ülke katılmaktadır. 2000 yılında yapılan ilk uygulamaya 30 OECD ülkesi ve 11 OECD dışındaki ülke olmak üzere toplam 41 ülke katılmıştır. 2012 yılında yapılan uygulama 65 ülkenin katılımıyla gerçekleşmiştir (Tatlı, Ergin, Demir ve Ergül, 2016).

2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan PISA araştırması OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90’ı) zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemektedir. PISA araştırmasının hedef kitlesi 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir. Uluslararası bir referans olarak PISA’nın temel amacı her bir ülkenin eğitim sisteminin 15 yaş grubu gençleri ne denli iyi eğittiğini ölçmektir. PISA 2015 uygulamasına ilişkin sonuçlar 6 Aralık 2016 tarihinde OECD tarafından

açıklanmıştır. PISA’da her üç yılda bir matematik, fen ve okuma alanlarından biri ana odak olarak seçiliyor. PISA 2015’te de fen okuryazarlığı ana odak olarak belirlenmiştir.

PISA’da ölçülen beceriler fen, matematik ve okuma alanlarında; temel, orta ve ileri seviyelerde değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken temel alanları “okuryazarlık” kavramı üzerinden tanımlamaktadır. Okuryazarlık kavramı, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir. PISA soruları üç ayrı yöntemle sorulmaktadır. Soruların yaklaşık yarısı öğrencilerin 4 ya da 5 seçenekten birini işaretledikleri, çoktan seçmeli ya da öğrencilerin bir dizi önermeyi “evet / hayır veya katılıyorum / katılmıyorum.” gibi muhtemel iki yanıtta birini seçerek değerlendirdikleri türde çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Kalan sorular ise, öğrencilerin kısa ya da uzun, kendi yanıtlarını oluşturmalarının istendiği açık uçlu yöntemle sorulmaktadır. Sadece bir kısmı doğru olan ya da istenenden daha basit bir açıklama yapılan yanıtlara kısmi puan verilmektedir. Açık uçlu sorular, birbirinden bağımsız dört uzman tarafından puanlanmaktadır. Ayrıca, her ülkeden belirli bir miktarda açık uçlu soru, uluslararası düzeyde bağımsız uzmanlar tarafından değerlendirilerek, puanlamaların ülkeler arasında aynı şekilde yapılıp yapılmadığı doğrulanmaktadır (Özgürlük, Özarkan, Arıcı ve Taş, 2015, s.7; Eğitim Sen, 2016, s. 2).

Tablo 1

PISA Puanlama Alanları

<i>Matematik için gerekli beceri kümeleri:</i>	<i>Fen ile ilgili görev ya da süreç türleri:</i>	<i>Okuma becerileri ile ilgili görev ya da süreç türleri:</i>
• Yeniden oluşturmak / matematiksel olarak formüle etmek (Basit matematiksel işlemler) • İlişkilendirmek (Bir problemi çözmek için farklı düşünce ve yöntemleri bir araya getirmek) • Matematiksel sonuçları	• Olguları bilimsel olarak açıklamak • Bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme • Verileri ve bulguları	• Bilgiye ulaşmak ve bilgiyi hatırlamak • Bilgileri bir araya getirmek ve yorumlamak • Kendi düşüncelerini

Kaynak: Eğitim Sen, 2016

PISA'nın değerlendirme çerçevesi ve kavramsal temelleri, araştırmaya katılan ülkelerdeki uzmanlar ve uzman kurum ve kuruluşlarla yapılan görüşmeler ve paylaşımlar sonrasında geniş katılımlı bir fikir birliğiyle oluşturulmaktadır. Bu çerçevede, “okuryazarlık” kavramına ilişkin yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır. Okuryazarlık kavramı; öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamda kullanmak, mantıksal çıkarımlar yapmak, çeşitli durumlarla ilgili problemleri yorumlamak ve çözmek için öğrendiklerinden çıkarımlar yapma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010, s. 2).

PISA değerlendirmelerinde üç temel göstergenin esas alındığı görülmektedir:

1. Öğrenci bilgi ve becerilerinin temel bir profilini oluşturmaya yönelik temel göstergeler.
2. Becerilerin önemli demografik, sosyal, ekonomik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisinin nasıl olduğunu gösteren göstergeler.
3. Öğrenci performanslarındaki, öğrenci düzeyinde öğrenciler arasındaki ilişkilerdeki ve okul düzeyinde okullar arasındaki ilişkilerdeki değişimleri gösteren eğilimlerdeki göstergeler.

Bu göstergeler çok önemli konular olmasına rağmen, politik sorgulamalara yanıt sağlamamaktadır. Bu konuda yanıt bulabilmek için PISA, aynı zamanda, politik kararlara bir temel oluşturacak göstergeleri kullanarak politik temelli analiz planları da geliştirmektedir. Bu göstergeler çok önemli konular olmasına rağmen, politik sorgulamalara yanıt sağlamamaktadır (Anıl, Özkan Özer ve Demir, 2015, s. 7).

PISA uygulamasında öğrencilerin sadece öğrendiklerinin ne kadarını hatırlayabildiklerinin değil, aynı zamanda kazandıkları bilgi ve becerilerini gerek okulda gerekse okul dışında kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları yeni durumları anlayabilmeleri, sorunları çözebilmeleri, bilmedikleri konularda doğru tahminlerde bulunabilmeleri ve bu konuları çözümleyebilmeleri için sahip oldukları bilgi ve becerilerden ne ölçüde yararlanabildikleri de değerlendirilmektedir (Coşguner, 2013).

2. 1. 2. PISA'nın Temel Özellikleri

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD) tarafından 2000 yılından beri her üç yılda bir olmak üzere yürütülen dünyanın en geniş kapsamlı uluslararası eğitim araştırmalarından biridir. PISA uygulamalarına, dünya ekonomisinin %90'ını oluşturan OECD üyesi ülkelerle

birlikte üye olmayan ülkeler de katılabilmektedir. PISA uygulamalarında 15 yaş grubu öğrenciler, ‘matematik’, ‘fen bilimleri’ ve ‘okuma becerileri’ alanlarında bilişsel becerileri, ilgi, tutum ve eğilimleri açısından değerlendirilmektedir. 15 yaş grubu, dünya genelinde zorunlu ilköğretimin tamamlandığı ya da tamamlanma aşamasına geldiği yaş grubunu temsil etmektedir. Her uygulamada bir alan ağırlık taşımaktadır ve her üç uygulama bir dönem olarak ele alınmaktadır. Böylece PISA uygulamaları, bir süreç değerlendirmesine de olanak sağlamaktadır. PISA 2000 ‘okuma becerileri’, PISA 2003 ‘matematik okuryazarlığı’ ve PISA 2006 ‘fen bilimleri okuryazarlığı’ ağırlıklı olmak üzere yürütülmüştür. 2000, 2003 ve 2006 uygulamaları ile PISA çalışmalarının birinci dönemi tamamlanmıştır. PISA 2009 uygulaması, tekrar ‘okuma becerileri’ ağırlıklı olmak üzere yürütülen ikinci dönemin ilk uygulamasıdır (Demir, 2010, s. 17-18).

Temel alanlar olarak matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini dikkate alan PISA, öğrencilerin sadece ürettikleri bilginin tespiti değil aynı zamanda öğrendiklerini okul içi ve dışı farklı ortamlarda nasıl kullanabilecekleri hakkında tahmin yürütmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, modern ekonomilerin bireylerin bildiklerini ödüllendirmek yerine, bildikleri ile gelecekte neler yapabileceğinin ödüllendirilmesi anlayışını yansıtmaktadır (OECD, 2013b).

PISA birincil olarak kamu politikaları ile ilgili eğitim koşullarına odaklanmaktadır. PISA’nın gelişimine rehberlik eden sorular şunlardır:

- Genç yetişkinler geleceğin zorlukları ile başa çıkmak için ne kadar iyi hazırlanıyorlar?
- Hayatlarında meydana gelecek değişikliklere uyumlarında kendilerine yardımcı olacak hangi becerilere sahipler?
- Başkaları hakkındaki argümanları ve fikirlerini analiz edebiliyorlar mı?
- Okulu organize etmede ve okulda daha etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde başka yollar var mıdır?
- Okul kaynaklarının kalitesinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisi nedir?” (MEB, 2015, s. 7).

PISA yaklaşımının temel özellikleri beş başlık altında verilmiştir.

- Politika yönlendirici özelliği: Başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dikkat çekmek ve yüksek performans standardı olan öğrenciler, okullar ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemek amacıyla öğrenme çıktılarıyla ilgili veriler, öğrenci özellikleri

ve okul içinde ve dışında öğrenmeyi şekillendiren etkenlerle ilgili veriler arasında bir ilişki kurar.

- Yeni bir “okuryazarlık” kavramı: PISA’da kullanılan okuryazarlık kavramı, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılırlarına çıkan problemleri yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlikleri ile ilgilidir.

- Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olması: Öğrencilerin belirli konu alanlarındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinin yanı sıra, bu projede öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları, kendileri hakkındaki düşünceleri ve öğrenme stratejileri hakkındaki veriler de toplanmaktadır.

- Düzenli olarak yapılması: Değerlendirmenin belirli aralıklarla yapılması ülkelerin eğitim ile ilgili temel hedeflerinin ne kadarına ulaştıklarını izlemelerine imkân tanır.

- Geniş coğrafi kapsamı ve iş birliğine dayalı yapısı: PISA 2009 araştırmasına, OECD üyesi 33 ülke ile üye olmayan 32 ülke katılmıştır (PISA 2009 Ulusal Ön Raporu, 2010, s. 3).

2. 1. 3. PISA Projesine Katılan Ülkeler

PISA, günümüzde dünya genelinde birçok ülkede bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. İlk değerlendirme olan ve iki uygulama şeklinde yürütölmüş olan PISA 2000’e 43 ülke, PISA 2003’e 41 ülke, PISA 2006’ya 57 ülke, yine iki uygulama olarak yürütölen PISA 2009’a 75 ülke ve PISA 2012’ye 65 ülke katılmıştır (OECD, 2013a). PISA 2015 uygulamasına da 35’i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke katılmıştır (MEB, 2015, s. 8).

PISA 2015, ölkemizde 2-22 Nisan 2015 tarihleri arasında 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrencinin katılımıyla bilgisayar tabanlı değerlendirme olarak uygulanmıştır (Eğitim Sen, 2016, s. 2)

Yıl bazında PISA’ya katılan ölkeleri şöyle sıralayabiliriz:

PISA 2000

“OECD üyesi olan ölkeler; Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Japonya, Güney Kore, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Yeni

Zelanda, Norveç, Polonya, Portekiz, İspanya, İsveç, İsviçre, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'dir.

OECD üyesi olmayan ülkeler; Arnavutluk, Arjantin, Brezilya, Bulgaristan, Şili, Çin (Hong Kong), Endonezya, İsrail, Letonya, Liechtenstein, Makedonya, Peru, Romanya, Rusya Federasyonu ve Tayland'dır.

PISA 2003

OECD üyesi olan ülkeler; Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Japonya, Güney Kore, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, İsveç, İsviçre, Türkiye, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'dir.

OECD üyesi olmayan ülkeler; Brezilya, Hong Kong-Çin, Endonezya, Lihtenştayn, Letonya, Çin (Makao), Rusya Federasyonu, Tayland, Tunus, Uruguay ve Sırbistan'dır.

PISA 2006

OECD üyesi olan ülkeler; Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya; Japonya, Güney Kore, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, İsveç, İsviçre; Türkiye, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'dir.

OECD üyesi olmayan ülkeler; Arjantin, Azerbaycan, Brezilya, Bulgaristan, Şili, Kolombiya, Hırvatistan, Estonya, Hong Kong-Çin, Endonezya, İsrail, Ürdün, Kırgızistan, Letonya, Litvanya, Makao-Çin, Karadağ Cumhuriyeti; Katar, Romanya, Rusya Federasyonu, Sırbistan Cumhuriyeti, Slovenya, Tayvan, Tayland ve Tunus, Uruguay'tır.

PISA 2009

OECD üyesi olan ülkeler; Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Japonya, Güney Kore, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Yeni Zelanda; Norveç, Polonya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, İsveç, İsviçre, Türkiye, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'dir.

OECD üyesi olmayan ülkeler; Arnavutluk, Arjantin, Azerbaycan, Brezilya, Bulgaristan, Şili, Kolombiya, Hırvatistan, Dominik Cumhuriyeti, Dubai (BAE), Estonya, Hong Kong-Çin, Endonezya, İsrail, Ürdün, Kazakistan, Kırgızistan, Letonya,

Lihtenştayn, Litvanya, Makao-Çin, Moldova Cumhuriyeti, Karadağ Cumhuriyeti, Panama, Peru, Katar, Romanya, Rusya Federasyon, Sırbistan Cumhuriyeti, Şanghay-Çin, Singapur, Slovenya, Tayland, Trinidad ve Tobago, Tunus ve Uruguay'dır.

PISA 2012

OECD üyesi olan ülkeler; Almanya, Amerika, Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Güney Kore, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda ve Yunanistan'tır.

OECD üyesi olmayan ülkeler; Arjantin, Arnavutluk, Birleşik Arap Emirlikleri, Brezilya, Bulgaristan, Çin (Hong Kong), Çin (Makao), Çin (Şangay), Çin (Tayvan), Endonezya, Güney Kıbrıs Rum Kesimi, Hırvatistan, Karadağ, Katar; Kazakistan, Kolombiya, Kosta Rika, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Malezya, Peru, Romanya, Rusya, Sırbistan, Singapur, Tayland, Tunus, Uruguay, Ürdün ve Vietnam'dır (MEB, 2015, s.9).

PISA 2015

PISA 2015 uygulaması, 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke katılmıştır.

OECD üyesi olan ülkeler; Almanya, Amerika, Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Güney Kore, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda ve Yunanistan'dır.

OECD üyesi olmayan ülkeler; Arjantin, Arnavutluk, Birleşik Arap Emirlikleri, Brezilya, Bulgaristan, Çin Halk Cumhuriyeti, Bulgaristan, Cezayir, Dominik Cumhuriyeti, Endonezya, Güney Kıbrıs Rum Kesimi, Gürcistan, Hırvatistan, Hong Kong, Karadağ, Katar, Kazakistan, Kolombiya, Kosova, Kosta Rika, Lübnan, Litvanya, Makao (Çin), Makedonya, Malezya, Malta, Moldova, Peru, Romanya, Rusya, Singapur, Tayland, Tunus, Uruguay, Ürdün ve Vietnam'dır (MEB, 2015, s. 8).

2. 2. Din ve Eğitim İlişkisi

Eğitim, birey ve toplumun, sosyal, ekonomik ve politik gelişmede değişmelere uyabilmesini sağlayan süreçtir (Taymaz, 1984, s. 65). Eğitim, toplum için geçerli davranış kalıplarının toplumsallaşma ve toplumsal denetim aracılığıyla

gerçekleştirilmesidir (Gökçe, 1984, s.26). Eğitim (education) latince “educare” sözcüğünden türetilmiş olup, bu da “yetiştirmek”, “büyütmek”, “geliştirmek” anlamlarına gelir. Eğitim, bugün “kişinin geliştirdiği yetenekler ve tutumlar ile içinde yaşadığı olumlu değerler ve diğer davranış biçimlerinin etkisi altında kişide oluşan süreçlerin tümüdür (Binbaşoğlu, 1982, s. 2).

Eğitim, bir ülkenin geleceğini biçimlendirmede en etkili araçtır. Hem bireyin kendini geliştirmesinin hem de toplumun gelişiminin anahtarıdır. Eğitimin temel amacı, bireylerin sahip olduğu tüm potansiyelleri en üst düzeyde geliştirmek, onların kendileri ve içinde yaşadıkları toplumun uyumlu ve üretken bireyleri olmalarına yardımcı olmak, kısaca onları yaşamla baş edebilecek tüm becerilerle donatmaktır. Günümüzde artık, geleneksel anlamda belirli bilgi birikimine erişmiş insanın yerini, bilgi elde etme yöntemlerini bilen insan almıştır (Özdemir, 2008).

Kısaca insan yetiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim, genel anlamıyla insanın eğitilebilir özelliğinden hareketle, belli amaçlara ulaşmak veya ulaştırmak için yapılan planlı ve kasıtlı etkinlikler şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim-öğretimi mümkün kılan temel faktör, insanın eğitime yatkın özelliklerle dünyaya gelmesidir. Eğitim, öğrenmeyi meydana getiren süreçlerin ve süreçleri meydana getiren unsurların bir sistem içinde çalışması sonucunda meydana gelen davranışlardır. Bu davranışların insan tarafından kazanılmasını sağlayacak çabalara da yine eğitim denilmektedir. Eğitimin bir süreç özelliği taşıyor olması, bir yönüyle insanın eğitilebilirliğinin de sınırlı olmadığını göstermektedir. İnsanın eğitiminin doğumla başladığını ve ancak ölümle sona ereceğini söylemek mümkündür. Buradan hareketle, insanla eğitim arasında sürekli, hareketli ve fonksiyonel bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Keyifli, 2013, s. 105-107).

Eğitimin iyileştirici ve yetiştirici yönü neredeyse herkesçe kabul edilen bir gerçektir. Bu kabul aynı zamanda eğitimin iyi insan yetiştirme hedefini öne çıkarmaktadır. Eğitim alan ile eğitim almayan arasında bir farkın olması gerektiği ve bu farkın eğitim alanının iyi insan olma nitelikleriyle ortaya çıkacağı bu kabulün bir ifadesidir. Eğitim böyle bir hedef gözetttiği için, objektifliğinden çok değersel özellikleriyle ön plana çıkan bir bilim alanıdır. Eğitimin değersel bir alan olması yanında, insana kazandıracağı değerlerin, bireysel ve sosyal alanda işe yarayacak olması, eğitimin insan üzerindeki etki gücünü artıran bir iyimserliğe dönüşmüştür. Bu durum eğitimin her şeyden önce bir amaçlar manzumesi olduğu anlayışının benimsenmesini sağlamıştır (Keyifli, 2013, s.108).

Eğitimin amacı veya eğitimden bu doğrultuda beklenen, iyi insan yetiştirmesi ya da insanın iyileşme sürecinde ona katkı yapmasıdır. Çünkü insan, hem iyi insan olmaya, hem de iyileşmeye ihtiyacı olan bir varlıktır. İnsanda var olan bu ihtiyacın eğitim tarafından karşılanacak olması, insanla eğitim arasında ilişkiyi zorunlu kılmakta ve iyi insan yetiştirme eğitimin imkânı olarak görülmektedir (Bilgin ve Selçuk, 1997, s. 30). Eğitim her kavşakta toplum bilimiyle buluşur ve onun en önemli işlevsel unsuru olarak karşımıza çıkar. Toplumun olduğu her kavşakta din de bulunur ya da en azından bir inanç sistemi olarak kendini gösterir.

Din kavramına geçmeden önce inanç ve inanma üzerinde durmak gerekir. Din oluşumunda bu kavramların yeri büyüktür:

İnanma fenomeni de insan hayatının öbür fenomenleri gibi, temelini insanın varlık yapısında bulur. Birey inanma fenomeniyle günlük hayatın bütün yapıp-etmelerinde karşılaşır. İnanmayla ilgisi olan hayat fenomenleri, bize o kadar doğal, o kadar açık görünür ki günlük hayatta onlar üzerinde özel olarak durmaya gerek bile görmeyiz. İnsan, bütün yapıp-etmelerinde herhangi bir refleksiyona uymadan başka insanlara inanmaktadır. Örneğin insan birisiyle belli bir zaman diliminde belli bir yerde buluşmaya söz verirse normal koşullarda o insanla o zaman diliminde karşılaşacağından şüphe etmez. Ancak eğer bu insanın gelişigüzel söz verdiğini fakat sözünü tutmadığını deneyimlemişse o zaman insan onun sözüne inanmakta bir sakınca payı bırakır. Fakat insan yine de ona belli bir dereceye kadar güvenecektir. Bu güvenme, bize bu insanın sözünü tutmadığını deneyimler birçok kez gösterinceye kadar sürecektir. Ancak bundan sonra artık onun sözüne inanılmayacaktır. Fakat bu olay inanmanın ortadan kalktığını göstermez. Bütün bu fenomenler, inanmanın insanlar arasındaki ilişkilerin temeli olduğunu gösteriyor. Eğer inanma insanın yapıp-etmelerinin dışına atılır, insanın yapıp-etmelerinden ayrılırsa, o zaman inanmaya dayanan, insan olmanın varlık yapısına ait olan birlikte yaşama da kaosa dönüşür. Fakat insanların birlikte yaşamasında önemli olan düzendir (Mengüşoğlu, 1988, s.194).

Din kavramını tam olarak açıklayabilecek bir tanımın varlığından söz etmek henüz pek mümkün görünmemektedir. Din ile ilgili anlama ve açıklamalardan hareketle farklı tanımlar yapılabilir. Dinin kelime ve terim anlamlarıyla ilgili yapılan açıklamalar, din kelimesinin değişik anlamlarda kullanıldığını gösterir.

Din tıpkı eğitim gibi, birden fazla tanımı olan bir kavramdır. Bu nedenle din, tanımı en zor kavramalardan biri olarak kabul edilmiştir. Dinle ilgili anlama ve açıklamalardan hareketle farklı tanımlar yapmak mümkündür. Din terimine daha çok

boyun eğme, itaat etme, bağlanma gibi anlamlar yüklendiği görülür (Keyifli, 2013, s. 117).

Arapça “din”, sözlük anlamı olarak, “örf ve âdet, ceza ve karşılık, mükâfat, itaat, hesap, boyun eğme, hâkimiyet ve galibiyet, saltanat ve mülkiyet, hüküm ve ferman, makbul ibadet, millet, şeriat” gibi çeşitli anlamlara gelir. Dinin terim anlamının dine verilen “ceza”, “mükâfât” ve “itaat” anlamlarından hareketle yapıldığı belirtilmiştir. İslam bilginleri dinin tanımını Kur’an-ı Kerîm’de yer alan açıklamaları ve İslâm inançlarını göz önünde bulundurarak yapmışlardır. Buna göre din, akıl sahibi insanları kendi tercihleriyle bizzat hayırlı olan şeylere götüren ilâhî bir kanundur (Yazır, 1935, s. 83).

İnsanların bireysel ve toplumsal hayatını birçok yönden etkileyen din, insanlarda bir dinî kültürün oluşmasını sağlamıştır. Bu yüzden insanlardaki davranışların çoğunda dine yönelik motifler bulunmaktadır. Doğumuyla başlayan yaşama süreci içinde insan yaşamını içinde bulunduğu dinî kültüre göre de şekillendirmek ister. Bu yüzden yapılan din tanımlarında din ile insan arasındaki ilişkiye yer verilir. Dolayısıyla dini, en kısa ve kapsamlı bir ifade ile “İnsan-Allah ilişkisi” şeklinde tanımlayabiliriz. Başka bir deyişle din, “insanın kayıtsız şartsız var olan mutlak varlığa yönelişi ve O’nun tarafından kuşatılışıdır” (Bilgin, 1997, s. 4).

Din eğitimi, din ve eğitim kavramlarından meydana gelmiş bir tamlamadır. Yapısında din ve eğitim gibi iki farklı alan bulunduran bu tamlamanın, yapısını oluşturan kavramlardan farklı bir tanımının yapılması gerekmektedir. İlk bakışta, bu tamlamada dinin ön planda olduğu ve bu yeni alana eğitimin katkısının sınırlı olacağı izlenimi oluşmaktadır. Oysa din eğitimi, tek başına din değildir. Din eğitimi, tek başına eğitim de değildir. Yani din eğitimi bu haliyle ne dinin tanımını ne de eğitimin tanımını vermektedir. Din eğitimi, dinden ve eğitimden bağımsız değildir (Keyifli, 2013, s. 117).

Gümüş (2015)’e göre; din mi hayata uydurulacak, hayat mı dine? Sorusunun cevabı eğitim modellerinin tasnifi, bu sorulara verdikleri yanıtlar ve bu sorulara getirdikleri çözümlemeler açısından birbirlerinden ayrıştırılabilir. Genel olarak dört ana kategori sayılabilir:

1. Din Okulu (imam hatip, papaz okulu)
2. Dinî Eğitim (Okul belli bir din anlayışına uygun mu düzenlenecek? Dini eğitimin tek bir dine göre yapılması ile her dinin kendi dini eğitimini yapması, yine dine eğitimin belli tip okullarda yapılması birbirinden çok farklı)

3. Din Eğitimi, Din Öğretimi (Okullarda din bilgisi verilecek mi? Bir dinin eğitimi ile farklı bir din ve mezheplerin tanıtımı birbirlerinden daha farklı)

4. Bilimsel Eğitim, Seküler Eğitim (Eğitim öğretim bilim, sanat ve felsefe, pedagoji ilkelerine uygun mu düzenlenecek? Kendi içinde pozitivistinden, politeknikinden, eleştirel eğitime kadar pek çok alt formu var).

Din öğretimi ile ilgili dünyada yaygın olarak uygulanan mezhebe dayalı / dine dayalı din eğitimi ve mezhepler üstü din eğitimi olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Mezhebe / dine dayalı din öğretimi yaklaşımını uygulayan ülkeler; Almanya, Avusturya, Belçika, Finlandiya, Hollanda, İrlanda, İspanya, İtalya, Portekiz'dir. Bu ülkelerden Portekiz hariç hepsinde öğrenci ya din dersini ya da alternatif bir dersi almak zorundadır. Mezhepler üstü din öğretimi yaklaşımını uygulayan ülkeler ise Danimarka, İngiltere, İsveç, Norveç'tir. Bu ülkelerden İngiltere'de veli isterse öğrenci derse girmeyebilir. Diğerlerinde ise farklı din mensubu olanlar dışında tüm öğrenciler din dersine katılmak zorundadırlar. Din dersinin alternatifi yoktur. Devlet okullarında din dersine yer vermeyip, tarih vb. derslerde din kültürü veren ülke ise Fransa'dır. ABD'de din dersi yoktur. Japonya'da din dersi yerine, ahlak dersi vardır. Türkiye'de ise ilk ve orta dereceli okullarda din dersi zorunludur (Aydın, 2007, s. 8). Mezhebe / dine dayalı öğretme yaklaşımında, dersin konularını belli bir din oluşturmakta ve söz konusu dinin sevdinilmesi, benimsetilmesi amacı taşınmaktadır. Zaten bu din dersinin adı da ilgili dinin adıyla anılmaktadır. Örneğin, Katolik din dersi, Protestan din dersi, İslâm din dersi denildiği zaman bu derslerin belli bir mezhebe ya da dine dayalı olarak işlendiğini görürüz. Böyle bir din dersinde başka dinler öğretilse bile o merkezdeki dinin bakış açısıyla öğretilir. Mezhepler üstü ya da mezhebe dayalı olmayan din öğretimi yaklaşımında ise din bir kültür olarak öğretilir. Bu yaklaşımla yapılan din derslerinin programlarını genelde devlet planlamaktadır (Aydın, 2007). Avrupa'da fenomenolojik olarak din öğretimi, herkesin kendi dinini öğrenmesini hedefler. Mezheplerin birbirlerine karşı düşmanlık değil, saygı çerçevesinde kalmaları amaç edinilmiştir. Din öğretimini dinler tarihi şeklinde vermeyi öneren görüşler de vardır. Fakat dini tarih bilgisi olarak antidogmatik bir biçimde öğretmek, soğuk bir öğretim olarak karşılanır. Böyle bir öğretimde din, insanlık tarihi içinde herhangi bir olay şeklinde ele alınabilmektedir. Buna karşılık mezheplere veya dinlere bağımlı olmayan, fenomenolojik din öğretimi denemesi, müminlerin hâlihazırdaki duygu dünyasına girmeyi, onların düşünce biçimini izlemeyi, yaşama biçimlerini olabildiğince fark etmeyi gerektiren canlı bir öğretimdir (Bilgin, 1982, s. 3).

Bu açıdan bakıldığında fenomolojik din öğretimi insanların kendi dinlerine uygun yaşam tarzı içinde bir eğitime tabi tutulmaktadır. Her dine ayrı ayrı saygı gerektiren bu eğitim şekli ülkelerde yaygın bir şekilde uygulanır.

Batı toplumlarında din eğitimi iki temel sebepten dolayı tartışmalı bir konudur. Bunlardan birincisi; din eğitiminin eğitimsel mi yoksa dinî bir faaliyet mi olduğu tartışmasıdır. Din eğitimi; dinî bir faaliyet ise bireylerde dinî inancı geliştiren bir yapısı olmalıdır. Eğitimsel bir faaliyet ise din eğitimi kişilerde insani bir boyut olan inanca karşı anlayış geliştiren ve farklı kültürel anlayışları destekleyen bir yanı olmalıdır. İkincisi, din eğitiminin günümüzdeki farklı durumlar açısından niteliği ile ilgilidir. Din eğitimi, okullarda uygulanan öğretim programının bir parçası mıdır? Dinî grupların çocuklarını devlet okullarındaki din derslerine hazırlamak amacıyla uyguladıkları bir öğretim şekli midir ya da seküler değerler dışında dinî değerler etrafında şekillenen ve özellikle kilise okullarında olduğu gibi dinî bir eğitim yaklaşımı mıdır? Sonuç olarak, din eğitimi ile ilgili birçok konu her ülkede ulusal düzeyde tartışmalara yol açar ve uluslararası mukayese de bu konuda çok zor gözükmemektedir (Halstead, 2013, s.137).

Avrupa'daki birçok ülkenin din eğitimine yönelik yaklaşımları, yerel, bölgesel ve ulusal koşullarındaki değişiklikler nedeniyle farklılık gösterir. Bir ülkenin dinî arka planı, dine bakış açısı, toplumdaki dinî değerlerin rolü, din ile devlet arasındaki ilişki, eğitim sisteminin yapısı vb. etkenler, din eğitimi ve uygulamalarında değişik tercihleri beraberinde getirmektedir. Genel olarak Avrupa'daki din eğitimi uygulamaları konusunda üç farklı yaklaşım bulunmaktadır. İlki “no religious instruction” veya “laic” olarak ifade edilen devlet okullarında din eğitime yer vermeyen laik din eğitimi, ikincisi “confessional religious education” olarak ifade edilen bir dine veya mezhebe dayalı din eğitimi, üçüncüsü ise “non-confessional religious education” olarak ifade edilen bir dine veya mezhebe dayalı olmayan din eğitimi yaklaşımlarıdır. Fransa’da 1905 yılında devlet ve kiliseyi birbirinden tamamen ayıran yasal düzenleme ile devlet okullarında din eğitime yer verilmemektedir. Fransa’daki bu uygulama Müslüman toplumun devlet okullarında din eğitimi alabilme / yapabilme özgürlüğünü de sınırlandırmaktadır. Ancak 1980 sonrası toplumda yükselen yeni taleplere cevap olarak dinî konular, tarih, coğrafya ve edebiyat dersi öğretim programlarının içerisinde dinler hakkında öğretim ve non-confessional din eğitimi yaklaşımı temel alınarak verilmektedir (Bahçekapılı, 2018, s. 11).

Avrupa'daki birçok ülkenin, yerel, bölgesel ve ulusal bağlamlarının getirmiş olduğu farklı durumlardan dolayısıyla din eğitime yönelik yaklaşımları da farklılık

göstermiştir. Örneğin bir ülkenin dinî arka planı (Katolik veya Protestan oluşu), dine bakış açısı, toplumdaki dinî değerlerin rolü, din ile devlet arasındaki ilişkisi, eğitim sisteminin yapısı, tarihi ve politikası vb. etkenler din eğitiminin ve uygulanacak yaklaşımın değişmesine yol açmıştır (Schreiner, 2002, s. 95-97; Jackson, 2007, s. 29).

Hollandalı sosyologlar Van Baal ve Van Beek'e göre din; insanın hayatında peş peşe gelen varoluşuyla ilgili (eksiztansiyal) problemlerini çözme konusundaki yetersizliklerinin kaçınılmaz bir sonucu olarak ortaya çıkan, yalnızlık ve yardıma muhtaç olma duygusundan kurtulmasını sağlayarak yaşadığı çevreyle iletişim kurduğu semboller sistemidir. Bu iki araştırmacıya göre, bütün dinler kaotik insan hayatını kozmoza dönüştürüp düzenli hale getirerek ona yeni bir anlam kazandırır (Kuyucuoğlu, 2008). Bu tanımdan yola çıkarak din, insanın yaşam biçimini nasıl yönlendireceği konusunda insanın benimsediği kurallar ve değerler bütünü olarak düşünülebilir. Daha muhafazakâr tanımı ise dinin insanın kurtuluşa erişmesinde yaşadığı çevreyi bir yaratana bağdaştırması ve bu yolla varlığının kurtulacağına inanmasıdır.

Tarih boyunca dinin topluma etkisi farklı şekillerde olmuştur. Dinî kurallar, dinî liderler, dinî inançlar ve dinî kurumlar toplumsal hayatı derinden etkilemiştir. Kutsal kitaplar ve peygamberlerin öğretileri bu etkilerin gücünü pekiştiren önemli unsurlar olmuşlardır. Er'e (1994) göre Eski Yunan düşüncesinde bu konuya büyük önem verilmiştir. Mesela; Eflatun felsefe, ahlak ve siyaset sisteminin temeline dini koymak istemiş, "Devlet ve Kanunlar" adlı eserinde din ve dinin toplum yaşamındaki öneminden bahsetmiştir. Aristo, din hakkındaki görüşlerini daha çok metafizik ve psikolojik temellere dayandırmıştır. Günay'a (1998) göre din, toplumu yönlendirme, onu kendi anlayışı çerçevesinde değiştirme ve geliştirme gücünü hep elinde bulundurmuştur. Din, toplumda yeni değerlerin kaynağı olmuş ve toplumsal değişme olgusunda temel etken olarak sürekli işlevselliğini sürdürmüştür.

Aydınlanma Dönemi'yle din üzerinde olumsuz görüşlerin artmasıyla birlikte dinin toplum üzerindeki etkisi de azalmıştır.

Kamusal alanlarda terk edilen dinî inançlar yerini sanayileşme ile bilim ve akıl almaya başlamıştır. Sanayileşme, okur-yazarlık, şehirleşme gibi faktörlerin bileşiminden oluşan modernleşme, geleneğin temsilcisi olarak takdim edilen dine zıt olarak yorumlanıyordu. Bu zıtlaşmanın neticesinde sekülerleşme, modernleşmenin kaçınılmaz sonucuydu. Sekülerleşmeden kastedilen temel olarak üç eğilimdi: bireylerin dinî inançları terk etmeleri, inançlarını korusalar bile dinî ibadetleri bırakmaları, ibadet etseler bile dini kamusal alanda referans almamalarıdır (Yükleyen ve Kuru, 2006, s.11).

Her ne kadar dinler değişimlere karşı koruyucu ve statükocu rolüyle büyük bir bariyeri oluştursalar da kendileri de toplumun din dışı adetlerinden ve kültürel kodlarından beslenerek bazı değişimler sergiler. Dinin değiştirme etkisi de tartışılan bir konudur. Aron'a (1986) göre sosyoloji biliminin öncülerinden olan Max Weber; dinî değer ve fikirlerin toplumların değişmesinde etkin rol alabileceğini ifade etmiştir. Yine dinî önderler, geleneksel toplumda güçlü bir reform ve devrim yaparak toplumu çok farklı boyutlara taşıyabilirler. Peygamberlerin içinden çıktıkları kendi toplumlarını değiştirip dönüştürmeleri bunun iyi bir örneğidir (Günay, 1998). Geber; buradan hareketle dinin, toplumların yükseliş ve çöküşünde çok önemli bir etken olduğunu söyler ve dinin Batı kapitalizminin gelişmesindeki rolünü de buna delil olarak gösterir (Giddens, 2000). “Din, insani açıdan tanımlanan realiteyi sonsuz, evrensel ve kutsal bir realiteye bağlamak sureti ile yasallaştırarak sosyal kurumlara güven ve kalıcılık görünümü verir. Başka bir deyişle, beşeri olarak kurulan nomoi'ye (düzen) kozmik bir statü verir” (Berger, 1993). Pek çok ülkede insanların yaşam biçimini, ülkelerin sosyal yapısını belirleyen dinin kendisi olmuştur. Bu tarihten bu yana aynıdır yeni bir fikir, yeni bir fikri, yeni fikirler de yeni bir toplumu meydana getirmiştir. Hristiyanlık Roma'yı, İslamiyet ise Bizans'ı yerinden etmiştir. Bugünkü ülkelerin siyasal mücadelelerinin temelinde yine din olgusu önemli bir rol oynamaktadır.

Ancak dinin bu özellikleri, toplumda gücü elinde bulunduran yönetici ve elit kitle tarafından kendi iktidarlarını sürdürüebilmek için meşru bir kılıf bulabilmek ve toplumun gelişmesini, ilerlemesini önleme aracı olarak kullanmaları için de uygundur (Mardin, 1983). Toplumun değişmesi halinde, en fazla kayba bilhassa imtiyazlı sınıfın uğrayacağı açıktır. Bu durumda Marxistlere göre din, bu insanların kendi konumlarını haklı çıkarmakla kalmayacak, aynı zamanda gücün gerçek dayanağını gizlemeye hizmet ederek, toplumsal merdivenin en altındakilerin bilinçlenmesi ve anlayışlarının gelişmesini önleyecektir. Marx'a göre gücün temeli, üretimin sağlanmasında kullanılan teknoloji, kaynak, hammadde ve bilgi gibi üretim güçlerinin kontrol edilmesinde ve mülkiyette yatmaktadır (Thompson, 2004). Marx, gücü elinde bulunduran imtiyazlı sınıflar için egemenliklerini devam ettirmede dinin önemli bir araç olduğunu düşünür. Orta Çağ Avrupa toplumlarında bu durumun yaşandığı dönemlerin olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle Cemil Meriç, Marx'ın “Din halk için afyondur” sözünü; Hristiyan dininin öfkeli kalabalıkları ve halkı sakinleştirici ve yatıştırıcı, tevekküle zorlayıcı, aynı zamanda da egemen sınıfın yaptığı eylemleri meşrulaştırıcı işlevinden dolayı söylemiş olacağına vurgu yapar (Meriç, 1993). Dinin bu şekilde eylemleşmesi,

siyasallaşması ve gücün elinde olması zamanla kendisi üzerinde de yıpratıcı bir etki yaratır ve toplum dinamikleri karşısında alternatif getiremediği takdirde toplumun gerisinde kalması da olasıdır.

Bu çerçevede, Osmanlının son dönemlerinde toplumdaki din anlayışındaki bazı anlam kaymaları iyi bir örnek olabilir. Bu dönemde dinî anlayış, özünü yitirip yer yer gelenekselleştiğinden artık sosyal ve ekonomik alanda kalkınmayı sağlayacak gücünü koruyamamıştır (Bilgin, 1997). Din gündelik ihtiyaçları karşılayamadığında yenilikçi düşünürler tarafından toplumun gelişimi önünde bir engel olarak görülmüştür. Hangi şekilde olursa olsun modernleşmeyle hızlı bir sosyal dönüşüm yaşanmış bu durumun dini nasıl etkilediği bir soru işareti olarak kalmıştır.

Genel olarak, geleneksel toplum, din ekseninde şekillenmiş bir toplumdur. Endüstri toplumuna doğru değişme sürecinde din sosyal hayatı belirleme gücünü kaybetmiş, siyasi hayattan ise büyük ölçüde çekilmek zorunda kalmıştır (Berger, 1993).

Kamusal alanda din ibadetleri konusu okullardaki din eğitimini yakından ilgilendirmektedir. Dinî eğitim konusundaki çalışmalar, bazı sorunları da birlikte getirmektedir. Bu sorunların başında din-devlet ilişkileri, laiklik ve din eğitimin öğrencilere verilmesinde devletin tutumu ve tarafsız kalıp kalmaması gibi konulara odaklanmaktadır. Zira din ve eğitim devletin yönetim şekli ve idarecilerin inançlarına göre farklılık göstermektedir. Birçok farklı öğretme sürecinin tamamını kapsayan eğitimin genel anlamı ile bu süreçler içerisinde birini ifade eden daha spesifik anlamını ayırmak gerekir. Genel anlamda, toplum tarafından önerilen eğitim kasıtlı olarak her şeyin öğretilmesini kapsar. Öğrenme genel anlamda eğitimden daha kapsamlı bir kategoridir. Deneyimlerimizden birçok şey öğreniriz ancak genel eğitim amaçlı bir etkinliktir. Öğretim süreci daha yakından incelendiğinde, eğitim (training), öğretme (instructing), öğretisizleştirme (indoctrination), sosyalleştirme (socializing) ve okullaştırma (schooling) gibi birçok süreci birbirinden ayırmak gerekir. Belirli inanç ve fikirlere karşıdaki kişiyi ikna etme (evangelizing), temel dinî konuların soru cevap şeklinde öğretildiği ilmiyal yöntemi (catechizing) ve dinî terbiye (nurturing) gibi öğretim süreçlerini de birbirinden ayırmak gerekir (Kaymakcan, 2003). Bu kapsamda eğitim aynı zamanda her dinin kendi inanç kurallarına göre şekillenmektedir. Farklı kültür ve dinlere sahip olan insanların eğitim üzerine uyguladıkları politikalar farklılaşmaktadır. “Dini Öğrenme” adı verilen eğitim biçimi, o dine inanan eğitimciler tarafından öğrencilere dini kavramların aktarılmasıdır.

Bu tür din eğitimi vermede özgürlük oldukça kısıtlıdır. Bu yaklaşım öğretilen dine özgürlük sağlar fakat öğrencilerin özgürlüğünü artırmaz. Çünkü bu tür din eğitimi, öğrencilerin bilişsel ufku genişletmez. Dini öğrenme yaklaşımının bir çeşidi de bir dinin bakış açısından diğer dinleri öğretme çabasında olan inanç temelli din eğitimidir. Bu tür öğrenme biçimi çoğulcu olmayı denese de yaklaşımları bir dinin inançlarına dayandığı için çoğulculuk girişimini kendi inançları üzerine kurmaya çalışır. Diğer bir deyişle başka dinleri kendi inanç sistemine göre değerlendirerek yargılar oluşturur ki bu da başka din mensuplarının dünyalarını anlamayı engeller (Okumuşlar, 2007, s. 254).

Batı ülkelerini dini eğitimleri açısından incelediğimizde çok farklı uygulamalar görülse de temelde dini eğitim felsefelerini bir olduğunu görmekteyiz:

ABD dışında birçok ülkede din eğitimi genellikle okul programlarının bir unsuru olarak düşünülmektedir. Aslında 1988'e kadar İngiltere ve Galler'de de din eğitimi sadece zorunlu bir ders idi. Ancak daha sonra buralarda tek mezhep doğrultusunda din eğitimi veren okullarda bu eğitim genellikle bir inanca göre, mezhepler üstü din eğitimi veren okullarda ise farklı inançlara göre yapılmıştır. İngiltere ve Galler'de mezhepler üstü din eğitimi veren okullarda din öğretimi programları öğretmenler birliği, yerel konsey üyeleri, kilise ve diğer din ve mezheplerin temsilcilerinden oluşan bir kurul tarafından belirlenir. Ayrı bir ders olarak din eğitiminin genel öğretimde yer alması, dinin üniversite seviyesinde teoloji ve dinî araştırmalar bölümlerinde eğitiminin yapılması, kendine özgü kavramları ve ölçütleri olan farklı bir bilgi türü olması sebebiyle gerekliliktir. Ancak bu duruma iki farklı itiraz gelmektedir. Birincisi; insani bir olgu olarak bir dine inanan kişi dinin; tarih, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve kültürel bilimler (sanat, edebiyat müzik vb.) içerisinde öğretiminin yapılmasını isteyebilir. İkinci olarak dindar bir kişi ise dini konuların öğretim programının tümü içerisinde yer alması gerektiğini düşünebilir (Halstead, 2013, s. 140).

Mezhepler üstü din eğitimi veren okullarda, bir öğretim konusu olarak din eğitimi genellikle iki kategoriye ayrılır: Din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme. "Din hakkında öğrenme"; dinî inançları, uygulamaları, dinî bayramları, ibadet yerlerinin özelliklerini, ahlaki ilkeleri, kutsal metinleri, peygamberleri, dinî liderleri, mezhep farklılıklarını, dinî kıssaları, haccı, dinî ayinleri, sanat eserlerini, dinî hayat tarzını, dinî tecrübe durumlarını, dinî dili, dinî ifade tarzlarını, dua çeşitlerini, dinî değerleri öğrenmeyi kapsamaktadır. Bu yaklaşımda hangi dinlerin öğretileceğine dair bir tartışma olmakla birlikte Hinduizm, Yahudilik, Budizm, Hristiyanlık, İslam ve Sihizm ile önemli bazı yerel özellikli dinlerin öğretilmesi gerektiği görüşü daha hâkimdir. Din hakkında

öğrenme, ayrıca dinî farklılıkları, din olgusunu, dinin duygusal yönünü, inançsızlığı, seküler dünya görüşlerini öğrenmeyi de kapsamalıdır. “Dinden öğrenme” öğrencilere, Tanrının varlığı, ölümün anlamı, ölümden sonraki hayat, din-bilim tartışmaları, postmodernizm ve din, kötülük problemi, acı ve savaş gibi dinî sorun alanları üzerinde düşünme imkânı verir. Dinden öğrenme aynı zamanda öğrencilerin maneviyat, aşk, hak, iyilik ve kötülük, kimlik, ceza gibi kavramları anlamalarını ve diğer dinlere mensup kişilere karşı duyarlılık, hoşgörü, saygı ve anlayış sahibi olmalarını sağlar (Halstead, 2013, s. 141).

Dünyada genel anlamda okullarda verilen din eğitimi derse giren öğretmen, siyasal otorite ve kullanılan yöntem ve teknikler bakımından bazı sıkıntılar taşıyabilir. Özellikle öğretmen profili burada çok önemlidir. Öğretmenin kendi deneyimlerini paylaşması ya da onlara müdahale etmemesi yine ikircikli konuların başındadır. Her iki davranış biçimi tartışmaya açıktır. Hâkim dinin baskın olduğu ülkelerde azınlık dinlerinin öğretilmesi ya da farklı dinlerin de eğitim sisteminde ele alınılması sorunu halen güncelliğini korumaktadır. Demokrasinin ve insan haklarının yüksek düzeyde tutulduğu ülkelerde din eğitiminde homojen bir yapı görülür. Herkese hitap eden bu yapıda farklı din gruplarına ait çocuklarında kendi dinî öğretilerini tatbik etmeleri ve öğrenmeleri için fırsatlar verilir. Bu öğreti ve uygulamaların başında hazırlayıcı eğitimler yer almaktadır.

Ayrıca Batı’da din eğitimi dinlerin ibadet yerleri ve kutsal kitaplarına göre çeşitlilik gösterir.

Hristiyan topluluklar için pazar ayinleri uzun bir tarihi bir geçmişe sahiptir ve bu ayinler kiliselerde çocukların İncil ile buluşturulduğu ve Hristiyan ahlak öğretiminin yapıldığı önemli araçlardır. Gençlik kulübü etkinlikleri, tatil kampları ve diğer aktiviteler Hristiyan değerlerine ısındıran daha küçük çaplı faaliyetler olmasına karşın, Hristiyan inancının ve uygulamalarının öğretildiği ilmiyal sınıfları ve sürekli bir şekilde yetişkin din eğitimi faaliyetinin yürütüldüğü İncil sınıfları daha düzenli öğretim faaliyetleri durumundadır. Benzer şekilde Batı toplumunda birçok Yahudi, kendi dinlerinin inanç değerlerini, uygulamalarını, Tevrat ve İbraniceyi öğrenmesi amacıyla çocuklarını sinagoglardaki bu hazırlayıcı eğitimlere göndermektedir. Genellikle büyük şehirlerdeki ibadet yerlerinde verilen bu eğitimler; öğretim materyalleri, yaz kampları ve planladıkları diğer faaliyetler konularında benzerlik göstermelerine rağmen merkezi şekilde kontrol edilmemektedir. Batı toplumlarında yaşayan Hindu ve Sihler de ibadet

yerlerinde, evlerde çocuk ve yetişkinlere yönelik bu tür dinî eğitim faaliyetleri de düzenlenmektedir (Halstead, 2013, s. 142).

Batı’da yaşayan Müslüman toplulukların dinî eğitimleri diğer oradaki hâkim dinlerde olduğu gibi planlanmaktadır.

Buralarda eğitim dili ABD ve Avustralya’da genellikle Arapça, İngiltere’de Urdu ve Pancabi dili, Almanya’da ise Türkçedir. Ancak birçok Müslüman bu eğitimleri yetersiz görmekte, binaları uygun ve öğretmenleri nitelik açısından zayıf bulmakta, öğretim yöntemlerini devlet okullarına göre yetersiz görmektedir. Bu sorunları çözmek ve Müslümanların sosyal uyumunu sağlamak amacıyla Belçika, Almanya ve İngiltere gibi ülkeler devlet okullarında Müslüman çocuklar için din dersleri verilmesine izin vermişlerdir (Halstead, 2013, s. 142-143).

Din eğitimi konusunda farklı bir uygulama, seküler düşünceden uzak, dinin etkisinin yoğun olarak hissedildiği dinî nitelikteki okullardır. Son zamanlarda çok yaygın olarak kullanılmaya başlanan “inanç okulu terimi”; Hristiyanlık, İslam, Yahudilik ya da diğer dinler olsun dinî bir temel ve vizyon etrafında şekillenmiş okul sistemini ifade etmektedir. İngiltere, Danimarka, Hollanda ve İsrail gibi ülkeler ve Kanada’nın Newfoundland eyaleti seküler devlet okulu özelliği gösteren ve bir mezhebin öğretiminin yapıldığı okulları maddi olarak desteklemektedir. ABD, Fransa, Belçika, Hindistan, Endonezya ve Japonya gibi pek çok ülkede özel dinî okulların açılmasına izin verilmektedir. Ancak inanç okulları arasında din eğitimine ayırdıkları zaman, diğer din ve inançlardan öğrenci kabul etme ve öğretmen çalıştırma, liberal demokratik değerler ile uyum gibi konularda önemli farklılıklar vardır. ABD’deki çocukların %10’undan fazlası özel dinî okullara gitmektedir. Bunların yaklaşık olarak yarısı Katolik okullarına devam ederken, öteki yarısı Yahudi, İslam, Budist, Hindu okulları ile Luteryan, Kalvinist, Adventist, Ortodoks, Mormon gibi büyük Hristiyan mezheplerine göre eğitim veren okullara gitmektedir. Hollanda’da öğrencilerin üçte ikisi, İngiltere’de çeyreği dinî nitelikteki okullara devam etmektedir. Britanya’da devlet tarafından desteklenen okulların büyük çoğunluğu Katolik kilise okullarıdır ve ancak azımsanmayacak kadar da İslam, Hindu, Sih ve Evangelik okulu da bulunmaktadır. İnanç okullarının kuruluş amaçları farklılık gösterir (Halstead, 2013, s. 143-144).

Din eğitimin 2004’e kadar İngiltere ve Galler’de devlet okullarında zorunlu olması konusunda bir baskının var olmasına karşın, bugün mezhepler üstü şekilde günlük toplu ibadet konusunda hâlâ bir gereklilik gözlemlenmektedir. Diğer taraftan tüm dinî okulların özel olması ve devlet okullarının bütün din, mezhep ve görüşlere

karşı tarafsız olması yönündeki anayasa değişikliği ile ilgili Amerika’da devletle kilise arasında bir görüş farklılığı bulunmasının yanında çok sayıda mahkeme kararında okullarda din öğretiminin sınırları tam olarak açıklanmamıştır (Halstead, 2013, s. 148).

Aslında dinî eğitimin şekillenmesi ülkelerin dine bakış açılarıyla yakından ilgilidir.

Almanlar din hürriyetinin, hem negatif, hem de pozitif özelliklere sahip olduğunu belirtirken Amerikalılar din hürriyetini büyük ölçüde negatif hürriyet olarak anlamaktadır (Monsma & Soper, 2005, s. 204).

Araştırmaya konu olan ülkelerin kimisinde din dersi seçmeli iken kimisinde öğretim programında içerisinde görülse de din eğitimi dersleri genellikle isteğe bağlıdır. Tüm öğrencilerin zorunlu olarak alacağı dersler mezhepler üstü olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler bu dersin yerine başka dersleri de seçebilmektedirler. Derslerin denetimi de siyasi bir otoriteden ziyade eğitimin gerekçeleri çerçevesinde yapılmaktadır.

Din konusunun eğitim sistemindeki dersler içinde ne ölçüde ve hangi yöntemlerle ele alınması gerektiği Türkiye’de uzun bir süredir tartışılmaktadır. Din konusunun eğitim sistemindeki yerini hem toplumdaki farklı taleplerin dikkate alınacağı hem de başta çocuk hakları olmak üzere tüm insan hak ve özgürlüklerinin hayata geçirebileceği bir çerçeveye oturtmak amacıyla tartışmalar devam etmelidir. Tartışmalar, demokratik değerler ve insan haklarının temel ilkeleri gözetilerek yürütüldüğünde, yapıcı bir diyalog zemini yaratılabilir ve toplumdaki farklı kesimlerin talep ve gereksinimlerinin karşılanacağı yeni bir dengeye doğru yol alınabilir (Şaşmaz, Aydagül, Tüzün ve Aktaşlı, 2011, s. 10).

Türkiye’de daha çok İslam dini çerçevesinde din dersi öğretim programı vardır. Ancak bu program tüm mezheplere göre planlanmamıştır. Öte yandan diğer inançlara ait dinî eğitim hakları sadece Lozan Antlaşması’yla sınırlı kalmıştır. Bu yüzden devlet okullarında farklı bir eğitim programı yoktur. Dolayısıyla Türkiye’deki zorunlu ve seçmeli din dersleri, Sünni anlayışa dayalı din eğitimi hatta dinî noktasına varmaktadır.

2. 3. Konuyla İlgili Araştırmalar

PISA verilerinin dinlere göre okul başarısıyla ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Ancak PISA verilerine göre farklı değişkenler üzerine yapılan birçok çalışma vardır:

Okumuşlar (1999), “Kur’an’a Göre Din Fıtrat Eğitim İlişkisi” isimli yüksek lisans tezinde araştırmacı Kuran’a göre din, fıtrat ve eğitim kavramlarının nasıl anlaşılması gerektiğini incelemiştir. Çalışmada psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji gibi insan bilimlerinin eğitsel yaklaşımları Kur’an bağlamında ele alınmıştır.

Küçükcan (2005), “Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslam Dünyası. İslam Araştırmaları” isimli çalışmasında modernleşme sürecinin dinler bağlamında özellikle İslamiyet’e olan etkisini sekülerleşme kuramları bağlamında incelemiştir. Bu bağlamda sekülerleşme kuramının ön görülerini, bu kuramın eleştirilerini ele almıştır. Araştırmacı ayrıca İslam dünyasında din ve laiklik olgusu üzerinde durmuştur. Bu bağlamda araştırmacı Türkiye, Mısır, Cezayir, Tunus, Pakistan gibi ülkelerde din ve laiklik olgusunun gelişimini ve etkilerini tartışmaktadır.

Cohen-Zada ve Sander (2008) “Religion, Religiosity And Private School Choice: Implications For Estimating the Effectiveness of Private Schools” isimli çalışmalarında Amerika Birleşik Devletlerinde özel okullarda dinsel faktörünü incelemiştir. Bu araştırmanın örneklemini Katolik, Protestan ve özel bir mezhebe bağlı olmayan aileler oluşturmuştur. Bu çalışmadaki okullar genel sosyal araştırma verileri kullanılarak seçilen farklı tipteki özel okullardır. Bu çalışmanın sonucunda hem dinin hem de dinselliğin özel okul seçiminde önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Birbiri, D. (2014). “PISA 2003 ve PISA 2012 Sınav Sonuçlarının Problem Çözme Becerilerine Yönelik Değişkenlerinin Türkiye Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 2003 ve 2012 yılı PISA uygulamalarının Türkiye açısından problem çözme becerileri sınav sonuçlarının cinsiyet, eğitim programı ve okul türüne göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; Türkiye PISA 2003 ve 2012 yıllarına ait matematik okuryazarlığı başarı puanı açısından 2. düzeyde yer almaktadır. Her iki yıla ait uygulama arasında alınan başarı puanı ve başarı sıralamasında bir farklılık bulunmakla birlikte bulunduğu yeterlik düzeyi açısından herhangi bir değişiklik görülmemektedir. Türkiye’nin problem çözme becerileri ortalama başarısına bakıldığı zaman matematik okuryazarlığı sonuçları ile problem çözme becerileri sonuçlarının birbirleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Türkiye’nin PISA 2012 yılı problem çözme becerileri konu alanı başarı puanı artış gösterirken, sıralama olarak herhangi bir değişiklik göstermemiştir.

İsrail’in farklı üniversitelerinde görev yapan Feniger, Shavit ve Ayalon’un (2014) “Religiosity, Reading and Educational Achievement among Jewish Students in

Israel” isimli araştırmalarında PISA 2000 verilerinden yola çıkılarak laik orta dereceli okullardan ve din eğitimi ağırlıklı ortaokullardan gelen öğrencilerin eğitim başarıları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmayla standart okuma testlerinden din eğitimi ağırlıklı ortaokullarda okuyan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Sonuçlar öğrencilerin okuma çevreleriyle ve evdeki okuma durumlarıyla açıklanmıştır. Buna göre ne sosyal sermaye (okulun disiplinsel etkisi ve öğretmenin yardım etme isteği) ne de kültürel etkinlikler din eğitim ağırlıklı okullardaki öğrencilerin avantajlarını açıklayamaz. Bu çalışmayla vurgulanmıştır. Musevi dinine bağlı olan aileler laik yapıya sahip olan ailelerden ortalama olarak daha zengin bir okuma çevresine sahiptir ve bu yüzden öğrencilerin okuma yetenekleri yükselme görülmektedir.

Genel olarak laiklik, Türkiye’de çok araştırılan ve tartışılan bir konu ve sorun olup bu tartışmaların odağında örgün ve yaygın eğitim yer almaktadır. Dolasıyla bu konularda çok araştırma, rapor ve yayın bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karşılaştırmalı nicel araştırma modelidir. Nicel araştırmalar, nitel araştırmalardan ziyade daha çok sayısal veriler üzerinden araştırma yöntemi sağlamaktadır ve olaylar arasında ilişkiyi bu yönde sağlamaktadır. Araştırmamızda, PISA kapsamındaki ülkelerin din, nüfus, şehirleşme düzeyleri, millî gelir düzeyleri, iktisadi sektörlerin ağırlıkları gibi veriler üzerinden sayısal yöntemlerle ülkeler arasındaki farklılaşmalar, karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmaya çalışılmaktadır.

3. 2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2000'den 2015'e PISA sınavları oluşturmaktadır. PISA sınavına katılan ülkeler (bu ülkelerin PISA başarıları) evren sayılabilir. Tam örneklem yoluna gidilmiştir yani sınava katılan tüm ülkeler esas alınmıştır.

3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, elektronik ortamda uluslararası kuruluşların kayıtları doğrultusunda web sayfaları yoluyla elde edilmiştir ve bu verilerin doğruluğu ile sınırlıdır. Aynı zamanda konuyla ilgili kitap, tez, makale ve dergilerden de yararlanılmıştır.

Araştırmada OECD, Birleşmiş Milletler ve World Bank tarafından oluşturulmuş veri tabanlarından faydalanılmış, demografik değişkenler, ekonomik göstergeler World Bankın resmî sitesinden elde edilmiştir. Ayrıca PISA verileri, OECD'nin resmî PISA internet sitesinden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri tabanları ve İnternet siteleri aşağıda verilmiştir:

<https://data.worldbank.org/>

<https://unstats.un.org/home/>

<http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm;>

<http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm;>

<http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2006.htm;>

<http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2009database-downloadabledata.htm;>

<http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2012database-downloadabledata.htm>;

<http://www.oecd.org/pisa/data/2015database>

OECD'nin elektronik ortamında bulunan PISA verileri doğrultusunda ülke puanları, başarı sıraları ve PISA ile ilgili diğer genel bilgilere ulaşılmıştır. Dünya Bankası verilerinden ülkelerin gelişim düzeylerine ilişkin çeşitli değişkenler elde edilmiştir. Birleşmiş Milletler verilerinden ise ülkelerin insani gelişim indeksi değerlendirilmesi açısından yararlanılmıştır. Bütün bu veriler tek tek incelenerek araya getirilmiştir. Bu veriler doğrultusunda ülkeler arasındaki farklar belirlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

2000-2015 yılları arasındaki PISA sonuçları ekonomik düzey, din, okul türü vb. değişkenler bakımından Excel ve Sosyal Bilimler İstatistik Programı (SPSS) gibi paket programlarından yararlanılarak tanımlayıcı istatistik (dağılımlar, tablo ve çapraz tablolar) halinde verilmiş ve farklılaşma, ilişki ve regresyon analizi ile incelenmiştir.

İki değişkenin birbiri ile olan ilişkisini inceleyen regresyon analizinde birkaç istatistiksel teknik kullanılmaktadır. Basit regresyon analizinde bağımsız bir değişkenin bağımlı bir değişkeni ne derecede yordadığı hesaplanmaktadır. Çoklu regresyon ise bir bağımsız değişkenin yerine birden çok bağımsız değişken geldiğinde kullanılmaktadır. Bağımsız değişkenlere yordayıcı ve bağımlı değişkene de ölçüt adı verilmektedir (Weissbach, 2018, s. 44).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öncelikle 2000 ile 2015 yılı PISA sınavına katılan ülkelerin aldıkları puanların ortalamaları verilmiştir. Yine 2000 ile 2015 yılı PISA sınavına giren ülkelerin ekonomik göstergelerinin, nüfus göstergelerinin, insani gelişmişlik göstergelerinin, eğitim indekslerinin, öğrenci sayılarının, öğrenci kayıt oranlarının, öğrenim görme süresi beklentisinin, beklenen kadın okuryazarlığının, beklenen erkek okuryazarlığının, 0-5 yaş arası okulöncesi öğrenci oranı yüzdesinin, okulöncesi kız öğrenci okula kayıt oranının, ilk kademe kız öğrenci okula kayıt oranının, ortaokul indeksinin, ortaokul kız öğrenci okula kayıt oranının, ortaokul erkek öğrenci okula kayıt oranının, lise indeksinin, lise kız öğrenci okula kayıt oranının, lise erkek öğrenci okula kayıt oranının PISA sınavına etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda 2015 Yılı PISA sınavına katılan ülkelerin ilkokul, ortaokul, lise seçmeli ve zorunlu din dersi durumlarının PISA sınavı başarısına etkisi incelenmiştir.

4. 1. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Giren Ülkeler ve Puan Ortalamaları

Bu bölümde PISA 2000 ve PISA 2015 sınavına giren ülkeler ve aldıkları ortalama puanlar verilecektir. (2000 Yılı PISA Ortalama Puanları (Ek 1) ve 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları (Ek 2) *EKLER* bölümünde verilmiştir.)

PISA 2000 yılı matematik ortalaması puanı 475,432; 2000 yılı okuduğunu anlama puan ortalaması 469,514; 2000 yılı fen ortalama puanı ise 477,973'tür.

PISA 2015 yılı okuma becerileri ortalama puanı 447,500; matematik ortalama puanı 580,750; fen okuryazarlığı ortalama puanı ise 467,000'dir.

Tablo 2
2015 Yılı PISA Değerlerinin Korelasyon Analizi

	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı 2015
Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	1	,869 p (,000)	,951 p (,000)
Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	,869 p (,000)	1	,917 p (,000)
Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı 2015	,871 p (,000)	,792 p (,000)	,925 p (,000)

Tablo 3

PISA 2000 Yılı Başarı Puanı Arasındaki Korelasyonlar

	Fen Ortalama Puanı 2000	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2000	Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı 2000
Fen Ortalama Puanı 2000	1	,974 p (,000)	,969 p(,000)
Matematik Ortalama Puanı 2000	,974p (,000)	1	,964 p (,000)
Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2000	,969p (,000)	,964 p (,964)	1

PISA 2000 yılı sınav başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 4

PISA 2015 Başarı Puanı Arasındaki Korelasyonlar

	Fen Ortalama Puanı 2015	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı 2015
Fen Ortalama Puanı 2015	1	,917 p(,000)	,951p (,000)
Matematik Ortalama Puanı 2015	,917p(,000)	1	,869p (,000)
Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2015	,951 p (,000)	,869p (,000)	1

PISA 2015 yılı sınav başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5

PISA 2000 Yılı ile PISA 2015 Yılı Başarı Puanı Arasındaki Korelasyonlar

	Fen Ortalama Puanı 2015	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı 2015
Fen Ortalama Puanı 2000	,902p (,000)	,806 p (,000)	,827 p (,000)
Matematik Ortalama Puanı 2000	,921p(,000)	,851 p (,000)	,820 p(,000)
Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2000	,927 p(,000)	,795 p(,000)	,870 p (,000)

PISA 2000 yılı ile PIS 2015 sınav başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

4. 2. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergeleri

PISA 2000 ve PISA 2015 sınavına katılan ülkelerin ekonomik göstergelerinin PISA sınavına etkisi bağlamında regresyon analizleri yapılacaktır. (2000 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergeleri (Ek 3) ve 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergeleri (Ek 4) *EKLER* bölümünde verilmiştir.)

Tablo 6

Ekonomi Göstergelerinin 2000 Yılı Fen Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	t değeri	p
Fen Ortalama Puanı 2000	Sabit	-47,059	196,492		-,239	,813
	Hizmet	3,276	1,815	,535	1,805	,083
	Sanayi	3,825	1,804	,476	2,120	,044
	Tarım	-6,403	2,367	-,560	-2,705	,012
	İş Gücü Oranı	4,803	1,997	,305	2,405	,024
	İşsizlik Oranı	1,026	1,898	,078	,541	,593
	Enflasyon	-1,790	1,009	-,259	-1,774	,088
	GSYH	17,220	4,648	,628	3,705	,001
	Büyüme					
	GSYH	1,271E-8	,000	,043	,318	,753
	İhracat	,976	,879	,435	1,110	,277
	İthalat	-,776	,910	-,353	-,853	,402
R ² = 0,665R						
F = 5,169 p-değeri = 0,000						

Tablo 7

Ekonomi Göstergelerinin 2000 Yılı Matematik Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	t değeri	p
Matematik Ortalama puanı 2000	Sabit	-251,552	231,084		-1,089	,286
	Hizmet	4,900	2,135	,666	2,295	,030
	Sanayi	4,416	2,122	,458	2,081	,047
	Tarım	-6,055	2,784	-,441	-2,175	,039
	İş Gücü Oranı	6,822	2,349	,360	2,904	,007
	İşsizlik	,357	2,232	,023	,160	,874

Oran					
Enflasyon	-1,600	1,186	-,193	-1,348	,189
GSYH	18,370	5,466	,558	3,361	,002
Büyüme					
GSYH	-3,714E-9	,000	-,011	-,079	,938
İhracat	1,580	1,034	,587	1,528	,139
İthalat	-1,319	1,070	-,500	-1,232	,229

$R^2 = 0,679$
 $F = 5,492$ p-değeri = 0,000

Tablo 8

Ekonomi Göstergelerinin 2000 Yılı Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı 2000	Sabit	-130,434	230,050		-,567	,576
	Hizmet	3,792	2,125	,526	1,785	,086
	Sanayi	3,329	2,112	,352	1,576	,127
	Tarım	-8,379	2,771	-,623	-3,024	,006
	İş Gücü Oranı	6,481	2,338	,350	2,772	,010
	İşsizlik Oranı	1,459	2,222	,095	,656	,517
	Enflasyon	-1,748	1,181	-,216	-1,480	,151
	GSYH	17,074	5,442	,530	3,138	,004
	Büyüme					
	GSYH	-7,628E-9	,000	-,022	-,163	,872
	İhracat	1,294	1,029	,491	1,257	,220
	İthalat	-1,366	1,065	-,529	-1,282	,211

$R^2 = 0,668$
 $F = 5,235$ p-değeri = 0,000

2000 Yılına ait ekonomik göstergelerin, PISA değerlerinde 2000 yılı ortalama puanları üzerinde regresyonları incelendiğinde, ekonomik göstergelerin bazı etkileri bulunmaktadır (tarımın payı, işgücü oranı, GSYH büyüme). Modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren testi, her üç model için de anlamlı çıkmıştır.

Tablo 9

2015 Yılı Ekonomik Göstergelerin 2015 Yılı Fen Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
------------------	----------	---	------------	------	----------	---

2015 yılındaki ekonomik göstergelerin 2015 yılı matematik ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyon tablosuna (Tablo 10) göre, ekonomi göstergelerinden yalnızca tarım değişkeni üzerinde anlamlı etkiye rastlanmıştır (sig 0,019>0,05). Tarım değişkeninin okuma becerileri üzerinde negatif yönde etkisi olduğu gözlemlenmiştir ($\hat{\beta} = -0,505$). Ayrıca R^2 'nin (=0,496), ayrıca modelin bir bütün olarak F testinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p-değeri >0,003).

Tablo 11

2015 Yılı Ekonomi Göstergelerinin 2015 Yılı Okuma Becerileri Ortalama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Okuduğunu Anlama Puanı 2015	Sabit	428,998	147,334		2,912	,006
	Hizmet	,823	1,587	,150	,519	,608
	Sanayi	-,084	1,561	-,014	-,054	,957
	Tarım	-4,642	2,190	-,405	-2,120	,042
	İş Gücü Oranı	,708	,848	,119	,835	,409
	İşsizlik Oranı	-1,876	1,341	-,203	-1,398	,171
	Enflasyon	-,559	1,203	-,062	-,464	,645
	GSYH	-11,035	5,237	-,321	-2,107	,043
	Büyüme					
	GSYH	3,778E-9	,000	,044	,364	,719
	İhracatın İthalata Or.	-,006	,083	-,010	-,077	,939
$R^2 = 0,560$						
F =4,665 p-değeri = 0,000						

2015 yılındaki ekonomik göstergelerin 2015 yılı okuma becerileri ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyon tablosuna (Tablo 11) göre, ekonomi göstergelerden yine sadece tarımın anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca R^2 değerinin düşük olduğu (0,560), modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren F testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p-değeri 4,665>0,000).

Sonuç olarak; ekonomik göstergelerle ilişkili toplam açıklayıcılık düşük olmakla birlikte model anlamlı bulunmuştur. Tarım oranının GSMH içindeki payı, işsizlik oranının ve büyüme oranı gibi göstergelerin PISA başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmuştur.

Tablo 12

2015 Yılı Ekonomik Değerler ile 2015 Yılı PISA Değerleri Arasındaki Korelasyon

	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Okuma Becerileri Ortalama Puanı 2015
Şehirleşme Oranı 2015	,277 p (,028)	,175 p (,113)	,316p (,009)
GSHM 2015	,187 p (,153)	,180 p (,175)	,168p (,008)
GSYİH Büyüme Oranı 2015	,-265 p (,133)	,167 p (,-193)	-352 p (007)
Enflasyon TÜFE 2015	,402 p(,-180)	,-150 p(,241)	,631 (,062)
İşgücü Oranı 2015	,393 p (,113)	,658p (,058)	,178 p (,163)
İşsizlik Oranı 2015	,-362p (,018)	,-331 p (,008)	,-352p (,005)
Tarım 2015	,-488 p (,000)	,-565 p (,000)	,-557P (,000)
Sanayi 2015	,-213p (,084)	,-259 p (,007)	,-234 p (,008)
Hizmet 2015	,399 p (,001)	,471 p (,000)	,434 p (,000)
GSMH İçinde İhracatın İthalata Oranı 2015	,028 p (,001)	,346 p (,000)	,212 p (,094)

2015 Ekonomik değerleri ile 2015 PISA değerlerinin korelasyon sonuçlarının yer aldığı Tablo 12 incelendiğinde, 2015 yılının ekonomik değerlerinden işsizlik oranı ve tarım değişkenleri üzerinde negatif yönde anlamlı bir etki yaratırken, hizmet oranı değişkeni üzerinde ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür (sig > 0,05).

Tablo 13

PISA Değerlerinin (2000-2015) Kendi Aralarında Değişimlerinin 2000-2015 Yılı GSMH Farkı İle Korelasyonu

	Okuduğunu Anlama Ortalama Puanı Fark	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı Fark	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı Fark	GSMH Fark
Okuduğunu Anlama Ortalama Puan Fark	1	,730p (,000)	,823 p(,000)	,143p (,420)
Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puan Fark	,730 p (,000)	1	,617 p (,000)	,072 p (,687)
Fen Okuryazarlığı Ortalama Fark	,823 p (,000)	,671p (,000)	1	,197 p (,265)
GSHM Fark	,143P (420)	,608p (,072)	,197 p (275)	1

2000 yılı ile 2015 yılı arasında meydana gelen PISA değerleri farkının GSMH'nin 2000 ile 2015 yılı arasında meydana getirdiği fark ile ilişkisi bulunamamıştır. Ancak PISA sınav sonuçlarının kendi içinde farklılaşması anlamlıdır. Bu durum; PISA başarılarındaki artışların ekonomik göstergelerden daha çok diğer göstergelere bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. 3. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Giren Ülkelerin Nüfus Göstergeleri ve PISA Başarısına Etkisi

PISA 2000 ile PISA 2015 sınavına giren ülkelerin nüfus göstergelerinin PISA sınavı başarısı üzerindeki etkisi korelasyon analiz ile açıklanmıştır. (PISA Ülkelerinin Nüfus Göstergeleri (Ek 5) *EKLER* bölümünde verilmiştir.)

Tablo 14

Nüfus Değerleri ve Şehirleşme Oranı ile PISA Değerleri Arasındaki Korelasyon

	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Okuma Becerileri Ortalama Puanı 2015
Toplam Nüfus Sayısı 2015	,902p (-,016)	,664 p (,050)	,476p(-,091)
Toplam Erkek Nüfus Sayısı 2015	,897p(-,017)	, 587p (,011)	,392 (,032)
Toplam Kız Nüfus Sayısı 2015	, 944 p (-,006)	, 9311 p (,011)	, 816p (-,030)
Cinsiyet Oranı 2015	,745,P (-,042)	, 516p (,083)	, 671p (,050)
0-14 Yaş Arası Nüfus Sayısı 2015	,251 p(-,147)	,227 p (,069)	, 671p (,055)
0-14 Yaş Erkek Nüfus Sayısı 2015	,243 p(-,147)	,229p (,066)	,449,p (-,099)
0-14 Yaş Kız Nüfus Sayısı 2015	, 222 p (-,153)	,230 p (,065)	, 416 p (-113)
Şehirleşme Oranı	,267 p (,028)	,249 p(,033)	,316 p (,009)

2015 yılı nüfus değerleri ve şehirleşme oranıyla 2015 PISA değerlerinin korelasyon sonuçlarının yer aldığı tablo incelendiğinde, 2015 yılının nüfus değerlerinden herhangi birinin 2015 PISA değerleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunamamıştır (sig > 0,05). PISA başarısı ile demografik büyüklüklerin herhangi bir anlamlı ilişkisi olmadığını göstermektedir. Fakat şehirleşme oranı ile PISA değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 19

Nüfus Göstergelerinin 2015 Yılı Matematik Okuryazarlığı Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi) (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Matematik Okuryazarlığı 2015	Sabit	528,294	34,616		15,262	,000
	Toplam Nüfus Sayısı	7,209E-9	,000	,037	,266	,791
	Cinsiyet Oranı	,184	,569	,043	,323	,748
	14 Yaş Toplam Nüfus Sayısı	-9,141E-7	,000	-,221	-1,740	,087
	Şehirleşme Oranı 2015	,739	,439	,229	1,684	,098
R ² = 0,105 F = 1,636 p-değeri = 0,178						

Tablo 20

Nüfus Göstergelerinin 2015 Yılı Okuduğunu Anlama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi) (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Okuduğunu Anlama 2015	Sabit	383,063	30,433		12,587	,000
	Toplam Nüfus Sayısı	9,349E-9	,000	,054	,392	,697
	Cinsiyet Oranı	,019	,501	,005	,038	,970
	14 Yaş Toplam Nüfus Sayısı	-3,778E-7	,000	-,104	-,818	,417
	Şehirleşme Oranı 2015	,897	,386	,316	2,325	,024
R ² = 0,104 F = 1,627 p-değeri = 0,180						

Regresyon analizlerine göre, nüfus göstergelerinden şehirleşme oranının belli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. 2015 Yılına ait nüfus göstergeleriyle, PISA değerlerinde 2015 yılı fen ortalama puanı 2015 yılı matematik ortalama puan ve 2015 yılı okuduğunu anlama puanının regresyonları incelendiğinde, nüfus göstergelerin PISA değerleri üzerinde ilgili yıllar için anlamlı bir etkisinin olmadığı, ayrıca her iki regresyon denkleminde bakıldığında R değerlerinin oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Her üç modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren test, her üç model için anlamsız çıkmıştır.

4. 4. PISA 2000 ile PISA 2015 İnsani Gelişmişlik Endekslerinin PISA Başarısına Etkisi

PISA 2000 ile PISA 2015 ülkelerinin insani gelişmişlik indekslerinin PISA başarısı üzerindeki etkisi korelasyon analiziyle gösterilmiştir. (2015 Yılı PISA Ülkelerinin İnsani Gelişmişlik Endeksleri (Ek 6) *EKLER* bölümünde verilmiştir.)

Tablo 21

2015 Yılı İnsani Gelişmişlik Endekslerinin 2015 Yılı PISA Fen Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Fen Okuryazarlık Puanı 2015	Sabit	-207,249	115,331		-1,797	,077
	İnsani Gelişmişlik Düzeyi 2014	563,566	142,237	,873	3,962	,000
	İnsani Gelişmişlik Kadın Endeksi 2015	98,794	177,686	,185	,556	,580
	İnsani Gelişmişlik Erkek Düzeyi 2015	-330,195	233,882	-,576	-1,412	,163
	Cinsiyete Dayalı Gelişmişlik Endeksi 2015	,014	,018	,095	,800	,427
	Doğumda Beklenen Kadın Yaşam Düzeyi 2015	8,813	3,424	,761	2,574	,013
	Doğumda Beklenen Erkek Yaşam Düzeyi 2015	-4,123	3,140	-,418	-1,313	,194
R ² = 0,643						
F = 17,699 p-değeri = 0,000						

2015 yılındaki insani gelişmişlik göstergelerinin 2015 yılı fen okuryazarlığı ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyon tablosuna (Tablo 21) göre, insani gelişmişlik göstergelerinden yalnızca insani gelişmişlik düzeyi değişkeni üzerinde anlamlı etkiye rastlanmıştır (sig >0,05). İnsani gelişmişlik değişkeninin fen ortalama puanı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu gözlemlenmiştir ($\hat{\beta} = ,873$). R² 0,643, modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren F testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p-değeri>0,000). Sonuç olarak, insani gelişmişlik endeksleri ile ilgili model anlamlı bulunmuştur. İnsani gelişmişlik düzeyinin ve doğumda beklenen kadın yaşam düzeyinin PISA sınav başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı olduğu yordanmıştır.

Tablo 22

2015 İnsani Gelişmişlik Endekslerinin 2015 Yılı PISA Matematik Okuryazarlığı Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Matematik Okuryazarlığı Puanı 2015	Sabit	-249,738	149,776		-1,667	,101
	İnsani Gelişmişlik Düzeyi 2014	639,476	184,718	,816	3,462	,001
	İnsani Gelişmişlik Kadın Endeksi 2015	27,874	230,755	,043	,121	,904
	İnsani Gelişmişlik Erkek Düzeyi 2015	-315,004	303,734	-,453	-1,037	,304
	Cinsiyete Dayalı Gelişmişlik Endeksi 2015	,022	,023	,117	,922	,360
	Doğumda Beklenen Kadın Yaşam Düzeyi 2015	9,944	4,447	,707	2,236	,029
	Doğumda Beklenen Erkek Yaşam Düzeyi 2015	-3,507	4,077	-,293	-,860	,393
R ² = 0,591						
F = 14,204 p-değeri=0,000						

2015 yılındaki insani gelişmişlik göstergelerinin 2015 yılı matematik okuryazarlığı ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyon tablosuna (Tablo 22) göre, insani gelişmişlik göstergelerinden yalnızca insani gelişmişlik düzeyi değişkeni üzerinde anlamlı etkiye rastlanmıştır (sig >0,05). İnsani gelişmişlik değişkeninin fen ortalama puanı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu gözlemlenmiştir ($\hat{\beta} = ,816$). R² 0,591, modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren F testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p-değeri >0,05). İnsani gelişmişlik düzeyinin ve doğumda beklenen kadın yaşam düzeyinin PISA matematik sınav başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı olduğu yordanmıştır

Tablo 23

2015 İnsani Gelişmişlik Endekslerinin 2015 Yılı Okuduğunu Anlama Puanı Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Okuduğunu Anlama 2015	Sabit	-240,386	110,043		-2,184	,033
	İnsani Gelişmişlik Düzeyi 2014	713,469	135,714	1,058	5,257	,000
	İnsani Gelişmişlik Kadın Endeksi 2015	193,754	169,538	,347	1,143	,258
	İnsani Gelişmişlik Erkek Düzeyi 2015	-512,801	223,157	-,857	-2,298	,025

Cinsiyete Dayalı Gelişmişlik Endeksi 2015	-,002	,017	-,010	-,089	,930
Doğumda Beklenen Kadın Yaşam Düzeyi 2015	9,836	3,267	,813	3,010	,004
Doğumda Beklenen Erkek Yaşam Düzeyi 2015	-5,648	2,996	-,549	-1,885	,064
R ² = 0,702					
F = 23,127 p-değeri = 0,000					

2015 yılındaki insani gelişmişlik göstergelerinin 2015 yılı okuduğunu anlama ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyon tablosuna (Tablo 23) göre, insani gelişmişlik göstergelerinden insani gelişmişlik düzeyi değişkeni ve doğumda beklenen kadın yaşam düzeyi üzerinde anlamlı etkiye rastlanmıştır (sig >0,05). İnsani gelişmişlik değişkeninin ve doğumda beklenen kadın yaşam düzeyinin okuduğunu anlama ortalama puanı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu gözlemlenmiştir ($\beta = ,813$). R² 0,702 ve modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren F testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p-değeri >0,000). Sonuç olarak, insani gelişmişlik düzeyinin ve doğumda beklenen kadın yaşam düzeyinin PISA okuduğunu anlama sınav başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı olduğu yordanmıştır.

4. 5. 2015 Yılı PISA Sınavına Katılan Ülkelerin Eğitim Endeksi, Öğrenci Sayıları ve Öğrenci Kayıt Oranları

2015 Yılı PISA sınavına giren ülkelerin eğitim endeksleri, öğrenci kayıt oranları ve öğrenci sayılarının PISA başarısına etkisi korelasyon analiziyle açıklanacaktır. (2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Eğitim Endeksi Göstergeleri (Ek 7), 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Öğrenci Sayıları (Ek 8), 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Toplam Öğrenci Sayıları (Ek 9) ve 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Öğrenci Kayıt Oranları (Ek 10) *EKLER* bölümünde verilmiştir.)

Tablo 24

Eğitim Düzeyi ile PISA 2015 Değerleri Arasındaki Korelasyon

	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Okuma Becerileri Ortalama Puanı 2015
Öğrenim Görme Süresi Beklentisi 2015	,587p (,000)	,459p (,000)	,659 p (,000)
Eğitim Endeksi 2015	,602p (,000)	,525 p (,000)	,644 p (,000)

Beklenen Kadın Okuryazarlığı 2015	,628 p (,000)	,648p (,000)	,642p (,000)
Beklenen Erkek Okuryazarlığı 2015	,592 P (000)	,548 p (,000)	,616p (,000)
Eğitimde Eşitsizlik Yüzde 2015	,612 p (,012)	,273 p (,073)	,253 p (,039)
İlkokula Başlama Yaşı 2015	,161p (,194)	,592 p (,064)	,280p (,134)
İlkokuldan Başlayarak Zorunlu Eğitim Yılı 2015	,487 p(,087)	,954 p (,007)	,141p (,180)
Toplam Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016	,181p (,166)	,300 p (,129)	,154 p (,176)
Toplam ERKEK Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016	,450 p (,694)	,807 p (,030)	,348 p (,116)
Toplam KIZ Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016	,214 p (,154)	,120 p(,192)	,306 p (,127)
0-5 Yaş Arası Okul öncesi Öğrenci Oranı Yüzde 2015	,000 p (,517)	,000 p (,572)	,000 p(,492)
Okul Öncesi Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı Yüzde 2015	581 p (,000)	626 p (,000)	,548p (,000)
Okul Öncesi Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,583 p (,000)	624p (,000)	,543 p (,000)
Okul Öncesi Net Okullaşma Oranı 2015	,237p (,006)	,323 p (,007)	,242 p (,006)
İlk Kademe 6-9Yaş Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,769 p (,-037)	,490 p (,-086)	,607 p (,-064)
İlk Kademe Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,398p (,001)	364 p (,002)	,387p (,001)
İlk Kademe Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,169 p (,169)	,241 p (,144)	,331 p (120)
Ortaokul 10-13 Endeksi 2015	,564p (,000)	,467 p (,000)	,565 p(,000)
Ortaokul Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,625p (,000)	,613p (000)	,656 p (,000)
Ortaokul Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,646 p(,000)	,632p (,000)	,642 p (,000)
Lise Öğrenci İndeksi Oranı 2015	,489p (,000)	,394p (,000)	,538 p (,001)
Lise Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,512p (,000)	,405 p (001)	,554p (,001)
Lise Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,433 p (,000)	,351 p (,004)	,493p (,001)
İlköğretim Yıllık Ders Saati 2015	,167 p (,381)	,243 p (,137)	,152 p (,356)
Lise Yıllık Ders Saati 2015	,769 p (,-049)	,517p (-017)	,908p (,-109)

Tablo 24'te 2015 yılı eğitim düzeyleri ile 2015 yılı PISA değerleri arasındaki korelasyon değeri incelendiğinde ülkenin sınav başarısı ile;

- 2015 öğrenim görme süresi beklentisi,
- Eğitim endeksi,
- Beklenen kadın okuryazarlığı,

- Beklenen erkek okuryazarlığı,
- 0-5 yaş arası okulöncesi öğrenci oranı yüzdesi,
- Okulöncesi kız öğrenci okula kayıt oranı,
- İlk kademe kız öğrenci okula kayıt oranı,
- Ortaokul indeksi,
- Ortaokul kız öğrenci okula kayıt oranı,
- Ortaokul erkek öğrenci okula kayıt oranı lise indeksi,
- Lise kız öğrenci okula kayıt oranı,
- Lise erkek öğrenci okula kayıt oranı arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür (sig.<0.05). Diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır (sig.>0,05) ve değerlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 25

2015 Eğitim Endekslerinin 2015 PISA Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanına Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Fen Okuryazarlığı 2015	Sabit	-422,903	468,922		-,902	,385
	Öğrenim Süresi 2015	4,655	5,913	,237	,787	,446
	Görme Beklentisi 2015	84,621	101,466	,216	,834	,421
	Eğitim Endeksi 2015	1,024	3,715	,092	,276	,787
	Beklenen Kadın Okuryazarlığı 2015	6,431	6,022	,396	1,068	,307
	Beklenen Erkek Okuryazarlığı 2015	,741	,646	,265	1,147	,274
	Eğitimde Eşitsizlik Yüzdesi 2015	8,290	13,924	,128	,595	,563
	İlkokula Başlama Yaşı 2015	,772	2,904	,036	,266	,795
	İlkokuldan Başlayarak Zorunlu Eğitim Yılı 2015	3,479E-6	,000	,190	,767	,458
	Toplam Erkek Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016	6,905E-7	,000	,107	,661	,521
	Toplam Kız Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016					

0-5 Yaş Arası	,411	,589	,237	,697	,499
Okulöncesi Öğrenci Oranı					
Yüzdesi 2015					
Okulöncesi Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı	-,781	1,783	-,446	-,438	,669
Yüzdesi 2015					
Okul Öncesi Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı	,650	2,044	,363	,318	,756
2015					
Okulöncesi Net Okullaşma Oranı	-1,016	1,909	-,109	-,532	,604
2015					
İlk Kademe 6-9 Yaş Öğrenci Okula Kayıt Oranı	,223	1,449	,031	,154	,880
2015					
İlk Kademe Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı	-,803	2,140	-,116	-,375	,714
2015					
İlk Kademe Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı	,808	2,957	,111	,273	,789
2015					
Ortaokul_10-13 Endeksi 2015	,097	,400	,049	,244	,812
Ortaokul Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı	2,151	1,495	,546	1,439	,176
2015					
Ortaokul Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı	-2,127	1,796	-,527	-1,185	,259
2015					
Lise Öğrenci Oranı	-,144	,445	-,081	-,323	,752
2015					
Lise Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı	-,519	,609	-,308	-,852	,411
2015					
Lise Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı	,426	,669	,199	,637	,536
2015					
İlköğretim Yıllık Ders Saati 2015	,045	,049	,263	,921	,375
Lise Yıllık Ders Saati 2015	-,079	,064	-,529	-1,239	,239

$$^2 = 0,886$$

$$F = 3,889 \quad p\text{-değeri} = 0,009$$

2015 yılındaki eğitim göstergelerinin 2015 yılı fen okuryazarlık ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyon tablosuna (Tablo 25) göre, eğitim göstergeleri ile fen okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki yordanamamıştır (sig >0,05). Ayrıca R^2 0,889, modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren F testinin ise

istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p-değeri >0,009). Sonuç olarak, model anlamlı ancak tek tek değişkenlerin açıklayıcılığı düşüktür.

Tablo 26

2015 Eğitim Endekslerinin 2015 PISA Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanına Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	T değeri	p
Matematik Okuryazarlığı 2015	Sabit	-56,584	783,691		-,072	,944
	Öğrenim Süresi 2015	-11,473	9,883	-,439	-1,161	,268
	Eğitim Endeksi 2015	201,683	169,576	,387	1,189	,257
	Beklenen Kadın Okuryazarlığı 2015	,044	6,209	,003	,007	,995
	Beklenen Erkek Okuryazarlığı 2015	10,697	10,064	,496	1,063	,309
	Eğitimde Eşitsizlik 2015	2,126	1,080	,572	1,969	,072
	İlkokula Başlama Yaşı 2015	-32,788	23,271	-,380	-1,409	,184
	İlkokuldan Başlayarak Zorunlu Eğitim Yılı 2015	-3,160	4,854	-,112	-,651	,527
	Toplam Erkek Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016	7,046E-6	,000	,290	,930	,371
	Toplam Kız Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016	-3,739E-7	,000	-,044	-,214	,834
	0-5 Yaş Arası Okulöncesi Öğrenci Oranı Yüzdesi 2015	1,305	,985	,568	1,325	,210
	Okulöncesi Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı Yüzdesi 2015	-,154	2,980	-,066	-,052	,960
	Okul Öncesi Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	-,067	3,416	-,028	-,019	,985
	Okulöncesi Net Okullaşma Oranı 2015	,151	3,190	,012	,047	,963
	İlk Kademe 6-9 Yaş Öğrenci Okula Kayıt Oranı	,494	2,422	,051	,204	,842

2015

İlk Kademe Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	1,420	3,576	,155	,397	,698
İlk Kademe Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	-4,254	4,942	-,439	-,861	,406
Ortaokul 10-13 Endeksi 2015	-,428	,668	-,161	-,641	,534
Ortaokul Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	2,545	2,498	,486	1,019	,329
Ortaokul Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	-3,559	3,001	-,663	-1,186	,259
Lise Öğrenci Endeksi Oranı 2015	,005	,744	,002	,007	,994
Lise Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,706	1,019	,315	,693	,502
Lise Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	-,096	1,119	-,034	-,086	,933
İlköğretim Yıllık Ders Saati 2015	,104	,081	,461	1,283	,224
Lise Yıllık Ders Saati 2015	-,251	,107	-1,263	-2,353	,037

$R^2 = 0,820$
 $F = 2,274$ p-değeri = 0,070

2015 yılındaki eğitim göstergelerinin 2015 yılı matematik okuryazarlık ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyon tablosuna (Tablo 26) göre, eğitim göstergeleri ile matematik okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki yordanamamıştır (sig >0,05). Ayrıca R^2 0,820, modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren F testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p-değeri >0,070). Sonuç olarak, model anlamlı ancak tek tek değişkenlerin açıklayıcılığı düşüktür.

Tablo 27

Eğitim Endekslerinin 2015 PISA Okuduğunu Anlama Ortalama Puanına Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler				T değeri	p
		B	Std. Error	Beta		
Okuduğunu Anlama 2015	Sabit	-267,953	386,623		-,693	,501
	Öğrenim Görme Süresi Beklentisi 2015	5,726	4,876	,332	1,175	,263

Eğitim Endeksi 2015	66,439	83,658	,193	,794	,443
Beklenen Kadın Okuryazarlığı 2015	4,041	3,063	,415	1,319	,212
Beklenen Erkek Okuryazarlığı 2015	,782	4,965	,055	,157	,877
Eğitimde Eşitsizlik Yüzdesi 2015	,775	,533	,316	1,455	,171
İlkokula Başlama Yaşı 2015	4,737	11,480	,083	,413	,687
İlkokuldan Başlayarak Zorunlu Eğitim Yılı 2015	3,940	2,395	,211	1,645	,126
Toplam Erkek Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016	-1,439E-7	,000	-,009	-,038	,970
Toplam Kız Öğrenci Sayısı Okul Öncesi ile Lise Sonu 2016	1,283E-6	,000	,227	1,490	,162
0-5 Yaş Arası Okulöncesi Öğrenci Oranı Yüzdesi 2015	,726	,486	,479	1,494	,161
Okulöncesi Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı Yüzdesi 2015	-,589	1,470	-,384	-,400	,696
Okul Öncesi Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,027	1,685	,017	,016	,988
Okulöncesi Net Okullaşma Oranı 2015	,061	1,574	,007	,039	,970
İlk Kademe 6-9 Yaş Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	-,208	1,195	-,033	-,174	,865
İlk Kademe Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	-,396	1,764	-,065	-,225	,826
İlk Kademe Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,800	2,438	,125	,328	,748
Ortaokul_10-13 Endeksi 2015	,078	,330	,044	,235	,818
Ortaokul Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	3,428	1,233	,992	2,781	,017
Ortaokul Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	-3,412	1,481	-,964	-2,304	,040

Lise Öğrenci Endeksi Oranı 2015	,158	,367	,101	,432	,674
Lise Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	-1,039	,502	-,704	-2,068	,061
Lise Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı 2015	,611	,552	,325	1,106	,290
İlköğretim Yıllık Ders Saati 2015	,054	,040	,360	1,338	,206
Lise Yıllık Ders Saati 2015	-,092	,053	-,702	-1,749	,106

$$^2 = 0,899$$

$$F = 4,460 \quad p\text{-değeri} = 0,075$$

2015 yılındaki eğitim göstergelerinin 2015 yılı okuduğunu anlama ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyon tablosuna (Tablo 27) göre, eğitim göstergelerinden ortaokulda kız ve erkek okullaşma oranları hariç diğerleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki yordanamamıştır (sig >0,05). Ayrıca R^2 0,889, modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını gösteren F testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p-değeri >0,075). Sonuç olarak, model anlamlı ancak tek tek değişkenlerin açıklayıcılığı düşüktür.

4. 6. 2015 Yılı PISA Sınavına Katılan Ülkelerdeki Hâkim Dinî Grupla PISA Başarısı Arasındaki İlişki

(PISA Sınavına Giren Ülkelerin Din Grup Oranları ve Hukuk Sistemini Dine Dayandırma Durumu (Ek 11) *EKLER* bölümünde verilmiştir.)

Tablo 28

Hâkim Din Gruplarına Göre PISA Başarı Ortalamaları

		Fen Ortalama Puanı 2000	Matematik Ortalama Puanı 2000	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2000	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Ortalama Puanı 2015	Okuma Becerileri Puan Ortalaması 2015
Hristiyan	Mean	461,8125	452,8750	456,5625	456,5667	566,333	444,2667
	N	16	16	16	30	30	30
	Std. Deviation	56,44965	70,16635	67,25471	44,38366	53,01941	43,07406
Yahudi	Mean	434,0000	433,0000	431,0000	467,0000	614,0000	467,000
	N	1	1	1	1	1	1
	Std. Deviation						

Müslüman	Mean	393,0000	367,0000	350,0000	402,2857	496,5714	370,2857
	N	1	1	1	7	7	7
	Std. Deviation						
Budist	Mean	493,0000	494,5000	466,0000	479,5000	587,5000	450,5000
	N	2	2	2	2	2	2
	Std. Deviation	56,44965	88,38835	84,85281	82,73149	91,21677	82,73149
Karışık	Mean	486,6667	488,1111	477,8889	476,6000	598,4667	451,3333
	N	9	9	9	15	15	15
	Std. Deviation	48,22085	52,04432	62,51689	46,87643	46,54317	56,39107
Dine Bağlı Olmayan	Mean	516,0000	524,7778	508,6667	512,9231	635,3077	490,1538
	N	9	9	9	13	13	13
	Std. Deviation	30,07491	30,26870	29,85381	13,57977	25,02127	10,99126
Total	Mean	479,6316	477,6579	470,9737	467,0000	580,7500	447,5000
	N	38	38	38	68	68	68
	Std. Deviation						
F İstatistiği		2.086 p.(0,080)	2.637 (0,42)	p. 1.852p. (,131)	7,236 p(,000)	9,053 p(,000)	7,236 p (,000)

Tablo 29

Ülkelerin Hâkim Din Grupları İle PISA 2000 ve PISA 2015 Başarıları Arasındaki Korelasyonları

	Fen Ortalama Puanı 2000	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2000	Okuduğu nu Anlama Ortalama Puanı 2000	Fen Ortalama Puanı 2015	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Okuduğu nu Anlama Ortalama Puanı 2015
Müslümanlık İnanç Grubu Yüzdesi 2015	,413 p (-,016)	,-361p (,016)	,487 p (-,003)	,-523 p (,000)	,514 p (,000)	619 p (,000)
Hristiyanlık inanç grubu yüzdesi 2015	,264 p (-,186)	,157 p (-,234)	,749 p (,-054)	,653 p (-,056)	,642 p (-,057)	,461 p (-,091)
Yahudi İnanç Grubu Yüzdesi 2015	,976 p (-,004)	,488 p (-,116)	,531 p (-,105)	,976 p (,004)	,564 p (,071)	,680 p (,051)
Budist İnanç Grubu Yüzdesi 2015	,450 p (,129)	,419 p(,135)	,870 p(,027)	,175 p(,166)	,179 p(,165)	,369 p(,111)
Hinduist 2015	,152 p(,237)	,189 p(,218)	,204 p(,211)	,581 p (-,074)	,719 p (-,044)	,355 p (-,114)
Taoist Konfüsyüsçü 2015	,234 p(,190)	,203 p(,211)	,391 p(,143)	,086 p(,68)	,031p(,262)	,192p(,161)
Ateist Nüfus Yüzdesi 2015	,295 p(,174)	,270 p(,183)	,345 p(,157)	,336 p(,118)	,120 p(,190)	,362 p(,112)
Kayıtlı Olmayan Din Grubu Yüzdesi 2015	,964 p(,008)	,636 p(,079)	,777 p(,048)	,181 p(,174)	,606 p(,064)	,121 p(,190)
Yanıtlamayan, Tanımlanmamış 2015	Bilinmeyen, 422 p(,134)	645 p(,077)	634 p(,080)	201 p(,157)	228 p(,148)	349 p(,115)

Yerel İnanç Halk Dinleri Grubu	,236	,284	,439	,113	,176	,284
Yüzdesi 2015	p(,197)	p(,178)	p(,129)	p(,194)	p(,166)	p(,132)
Diğer Genelde Yüzde 1 ve 2'nin Altında 2015	,336p (-,161)	,327p (-,164)	,307 p (-,170)	,313 p (-,124)	,437 p (-,096)	,505 p (-,082)
Dine Bağlı Olmayan İnsan Grubu Yüzdesi Nonreligious 2015	,005p(,44)	,007 p(,430)	,015 p(,391)	,000 p(,509)	,000 p(,409)	,000 p(,469)

Ülkelerin hâkim din grupları ile PISA 2000 yılı ve PISA 2015 yılı başarıları arasındaki korelasyonlara bakıldığında Müslüman ülkelerde olumsuz yönde, belli bir dine bağlı olmayan ülkelerde de olumlu yönde (başarının artması yönünde) bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 30

Hukuk Sisteminin (Dinî, Dinî Değil, Dinle Karışık) PISA 2015 Sınav Sonuçlarına Etkisi

Hukuk Sistemi (Dinî Değil, Dinle Karışık 2015)	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2015
Hayır	Mean 473,3934	586,9508	455,4918
	N 61	61	61
	Std. Deviation 46,81285	57,10938	46,36616
Evet, Dinî	Mean 411,2857	526,7143	377,8571
	N 7	7	7
	Std. Deviation 32,50494	57,06346	46,78115
Total	Mean 467,0000	580,7500	447,5000
	N 68	68	68
	Std. Deviation 49,17954	59,60201	51,82735
F İstatistiği	11,599 p (,001)	6,987 p (,010)	17,576 p (,000)

Hâkim din gruplarına göre çapraz tablo halinde PISA başarılarına bakıldığında korelasyondaki durumla örtüşmektedir. En düşük başarı 2000 yılı okuduğunu anlama puanı 350,0000, en yüksek başarı ise 2015 yılı matematik okuryazarlığı puanı 635,3077'dir.

4. 7. 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları ve Ülkelerin Okullardaki Zorunlu Din Dersleri İle Seçmeli Din Dersleri

2015 yılı PISA sınavına giren ülkelerin okullarındaki zorunlu ve seçmeli din derslerinin PISA başarısı üzerindeki etkisi korelasyon analiz yöntemiyle açıklanmıştır. (2015 Yılı PISA Ortalama Puanları ve Ülkelerin Okullardaki Zorunlu Din Dersleri İle Seçmeli Din Dersleri (Ek 12) *EKLER* bölümünde verilmiştir.)

Tablo 31

İlkokul Zorunlu Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi

İlkokul Zorunlu Din Dersi 20015		Fen Ortalama Puanı 2000	Matematik Ortalama Puanı 2000	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2000	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2015
Bilgi Yok, Din Dersi Yok	Mean	509,2500	514,5000	496,5000	458,1429	567,0714	436,9286
	N	4	4	4	14	14	14
	Std. Deviation	49,13502	56,54791	60,62178	67,85715	83,29601	61,51606
Yok	Mean	463,3810	458,6667	453,8095	474,4063	592,0938	456,8438
	N	21	21	21	32	32	32
	Std. Deviation	55,75345	69,20934	65,94666	36,79486	42,50492	38,58640
Var	Mean	496,7692	497,0000	490,8462	461,8636	572,9545	440,6364
	N	13	13	13	22	22	22
	Std. Deviation	45,84785	52,44203	53,49119	52,00027	63,14494	61,42013
Total	Mean	479,6316	477,6579	470,9737	467,0000	580,7500	447,5000
	N	38	38	68	68	68	68
	Std. Deviation	53,90403	64,98660	62,87417	49,17954	59,60201	51,82735
F İstatistiği		2,380p(,107)	2,259p(,115)	1,842p(,174)	1,474 p(,140)	1,141 p(326)	1,004 p(,372)

2000 yılı ve 2015 yılları için ilköğretim zorunlu din dersinin olup olmasının 2015 yılı PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisini gösteren Tablo 31'e göre okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı ve fen okuryazarlığı ortalama puanının zorunlu din dersi olmayan ilköğretilerde zorunlu din dersi gören ilköğretilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 32

İlkokul Seçmeli Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi

İlkokul Seçmeli Din Dersi 2015		Fen Ortalama Puanı 2000	Matematik Ortalama Puanı 2000	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2000	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2015
Bilgi Yok, Din Dersi Yok	Mean	509,2500	514,5000	496,5000	458,1429	567,0714	436,9286
	N	4	4	4	14	14	14
	Std. Deviation	49,13502	56,54791	60,62178	67,85715	83,29601	61,51606
Yok	Mean	497,5333	500,4667	493,5333	465,0714	577,1429	443,0357

	N	15	15	15	28	28	28
	Std. Deviation	44,18769	51,54175	50,69780	50,53999	60,56506	57,61782
	Mean	459,2632	451,8947	447,7895	473,8462	592,0000	458,0000
Var	N	19	19	19	26	26	26
	Std. Deviation	56,14054	68,16312	66,16694	35,10065	41,23106	38,02525
Total	Mean	479,6316	477,6579	470,9737	467,0000	580,7500	447,5000
	N	38	38	38	68	68	68
	Std. Deviation	53,90403	64,98660	62,87417	49,17954	59,60201	51,82735
F İstatistiği		3,105p(,057)	3,468p(,042)	2,845p(,072)	,493p(,613)	,880p(,420)	,927p(,401)

2000 yılı ve 2015 yılı için ilkökul seçmeli din dersinin olup olmasının 2015 yılı PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisini gösteren Tablo 32'e göre okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama puanları zorunlu din dersi olmayan ilkökulların ortalamalarının zorunlu din dersi gören ilkökulların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 33

Ortaokul Zorunlu Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi

Ortaokul Zorunlu Din Dersi		Fen Ortalama Puanı	Matematik Ortalama Puanı	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı	Matematik Ortalama Puanı	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması
2000	2000	2000	2000	2000	2015	2015	2015
Bilgi Yok, Din Dersi Yok	Mean	506,6000	514,4000	497,2000	461,1333	569,8000	438,4667
	N	5	5	5	15	15	15
	Std. Deviation	42,96277	48,97244	52,52333	66,40661	80,95872	59,57692
Yok	Mean	465,5238	460,8571	455,0000	474,8750	594,0313	457,6563
	N	21	21	21	32	32	32
	Std. Deviation	57,89354	71,73025	67,03879	37,26345	44,61410	38,92724
Var	Mean	493,0833	491,7500	488,0000	459,1905	568,3333	438,4762
	N	12	12	12	21	21	21
	Std. Deviation	45,83063	51,08126	54,83197	51,71230	60,77280	62,07465
Total	Mean	479,6316	477,6579	470,9737	467,0000	580,7500	447,5000
	N	21	21	21	32	32	32
	Std. Deviation	53,90403	64,98660	62,87417	49,17954	59,60201	51,82735
F İstatistiği		1,890 p(,166)	1,638 p(,209)	1,798 p(,181)	,657 p(,532)	1,133 (,339)	p ,931 (,399)

2000 yılı ve 2015 yılları için ortaokul zorunlu din dersinin olup olmasının 2015 yılı PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisini gösteren Tablo 33'e göre okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama

puanları zorunlu din dersi olmayan ortaokulların ortalamalarının zorunlu din dersi gören ortaokulların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 34

Ortaokul Seçmeli Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi

		Fen Ortalama Puanı 2000	Matematik Ortalama Puanı 2000	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2000	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2015
Ortaokul Seçmeli Din Dersi 2015	Mean	506,6000	514,4000	497,2000	461,1333	569,8000	438,4667
	N	5	5	5	15	15	15
	Std. Deviation	42,96277	48,97244	52,52333	66,40661	80,95872	59,57692
Yok	Mean	497,6429	499,5000	493,0714	463,6667	576,0000	442,4074
	N	14	14	14	27	27	27
	Std. Deviation	45,85363	53,34611	52,57883	50,94265	61,41035	58,61757
Var	Mean	459,2632	451,8947	447,7895	473,8462	592,0000	458,0000
	N	19	19	19	26	26	26
	Std. Deviation	56,14054	68,16312	66,16694	35,10065	41,23106	38,02525
Total	Mean	479,6316	477,6579	470,9737	467,0000	580,7500	447,5000
	N	38	38	38	68	68	68
	Std. Deviation	53,90403	64,98660	62,87417	49,17954	59,60201	51,82735
F İstatistiği		3,859 p(,031)	3,950 p(,028)	3,529 p(,040)	,552 p(,579)	,844 p(,435)	,820 p(,445)

2000 yılı ve 2015 yılı için ortaokul seçmeli din dersinin olup olmamasının 2015 yılı PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisini gösteren Tablo 34'e göre okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama puanları zorunlu din dersi olmayan ortaokulların ortalamalarının zorunlu din dersi gören ortaokulların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 35

Lise Zorunlu Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi

	Fen Ortalama Puanı 2000	Matematik Ortalama Puanı 2000	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2000	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2015
Lise Zorunlu Din Dersi 2015						

Bilgi Yok, Din Dersi Yok	Mean	506,6000	514,4000	497,2000	461,1333	569,8000	438,4667
	N	5	5	5	15	15	15
	Std. Deviation	42,96277	48,97244	52,52333	66,40661	80,95872	59,57692
Yok	Mean	466,2273	463,2727	456,9545	475,6970	591,3636	458,6061
	N	22	22	22	33	33	33
	Std. Deviation	56,59457	70,91254	66,06236	36,97929	46,50861	38,70073
Var	Mean	494,1818	489,7273	487,0909	457,0500	571,4500	435,9500
	N	11	11	11	20	20	20
	Std. Deviation	47,90160	53,06805	57,41333	52,09250	60,60526	62,56994
Total	Mean	479,6316	477,6579	470,9737	467,0000	580,7500	447,5000
	N	38	38	38	68	68	68
	Std. Deviation	53,90403	64,98660	62,87417	49,17954	59,60201	51,82735
F İstatistiği							
		1,902p(,164)	1,307p(,284)	1,532p(,230)	,728 p(,487)	,905p(,410)	1,083p(,3459)

2000 yılı ve 2015 yılı için lise zorunlu din dersinin olup olmamasının 2015 PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisini gösteren Tablo 35'e göre okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama puanları zorunlu din dersi olmayan liselerin ortalamalarının zorunlu din dersi gören liselerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 36

Lise Seçmeli Din Dersi (Bilgi Yok, Din Dersi Yok, Var) Durumlarının PISA 2000 Yılı İle PISA 2015 Yılı Sınav Başarıları Üzerine Etkisi

		Fen Ortalama Puanı 2000	Matematik Ortalama Puanı 2000	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2000	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı 2015	Matematik Ortalama Puanı 2015	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması 2015
Lise Seçmeli Din Dersi 2015	Mean	506,6000	514,4000	497,2000	461,1333	569,8000	438,4667
	N	5	5	5	15	15	15
	Std. Deviation	42,96277	48,97244	52,52333	66,40661	80,95872	59,57692
Yok	Mean	494,5385	496,6923	488,2308	461,0769	574,4231	440,0385
	N	13	13	13	26	26	26
	Std. Deviation	46,16928	54,43710	51,37631	50,10623	62,06653	58,44552
Var	Mean	463,2000	456,1000	453,2000	475,9630	592,9259	459,7037
	N	20	20	20	27	27	27
	Std. Deviation	57,40952	68,95910	68,79764	36,13381	40,71564	38,32334
Total	Mean	479,6316	477,6579	470,9737	467,0000	580,7500	447,5000
	N	13	13	13	26	26	26

	Std. Deviation	53,90403	64,98660	62,87417	49,17954	59,60201	51,82735
F							
İstatistiği		2,710p(,080)	2,958p(,065)	2,228p(,123)	,635p(,533)	,897p(,413)	,979p(,381)

2000 yılı ve 2015 yılı için lise seçmeli din dersinin olup olmasının 2015 PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisini gösteren Tablo 36'ya göre okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama puanları seçmeli din dersi olmayan liselerin ortalamalarının seçmeli din dersi gören liselerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özetle zorunlu din dersi olan ülkelerde PISA başarıları düşmekte, seçmeli olanlarda başarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

En yüksek PISA başarısı ise hiç din dersi olmayan ülkelere aittir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

PISA 2000 yılı matematik ortalaması puanı 475,432; 2000 yılı okuduğunu anlama puan ortalaması 469,514; 2000 yılı fen ortalama puanı ise 477,973'tür.

PISA 2015 yılı okuma becerileri ortalama puanı 447,500; matematik ortalama puanı 580,750; fen okuryazarlığı ortalama puanı ise 467,000'dır. PISA sınavında herhangi bir sınav türünde başarılı olan bir öğrenci diğer sınav türlerinde de başarılıdır.

5. 1. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergelerine İlişkin Tartışma

PISA 2000 ve PISA 2015 sınavına katılan ülkelerin ekonomik göstergelerinin PISA sınavına etkisi bağlamında regresyon analizleri yapılmıştır. 2000 yılı PISA sonuçları ile 2000 yılı ekonomik göstergeleri arasında sadece tarım, işgücü ve GSYİH büyüme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde 2015 yılına baktığımızda ekonomik göstergelerden sadece tarım değişkeniyle PISA 2015 sınav sonucu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görmekteyiz. Sonuç olarak; ekonomik göstergelerle ilişkili toplam açıklayıcılık düşük olmakla birlikte model anlamlı bulunmuştur. Tarım oranının GSMH içindeki payı, işsizlik oranı ve büyüme oranı gibi göstergelerin PISA başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmuştur. Yani tarım oranları ve işsizlik arttıkça PISA sınavındaki başarı da düşmektedir.

Cinoğlu (2009) da araştırmasında PISA'daki matematik performansları ile GSMH ilişkisini ele almış ve araştırma sonucunda yüksek gelire sahip ülkeler ve daha iyi matematik performansı arasında belirgin olarak olumlu ilişkisi olduğunu tespit etmiştir.

5. 2. PISA 2000 ve PISA 2015 Sınavına Giren Ülkelerin Nüfus Göstergeleri ve PISA Başarısına Etkisine İlişkin Tartışma

PISA 2000 ile PISA 2015 sınavına giren ülkelerin nüfus göstergelerinin PISA sınavı başarısı üzerindeki etkisi korelasyon analiz ile açıklanmıştır. Buna göre PISA 2000 ve 2015 sınav başarısı ile demografik büyüklüklerin herhangi bir anlamlı ilişkisi olmadığını göstermektedir. Araştırmaya göre demografik değişimin PISA başarısına herhangi bir etkisi yoktur.

5. 3. PISA 2000 ile PISA 2015 İnsani Gelişmişlik Endekslerinin PISA Başarısına Etkisine İlişkin Tartışma

PISA 2000 ile PISA 2015 ülkelerinin insani gelişmişlik indekslerinin PISA başarısı üzerindeki etkisi korelasyon analizleri incelendiğinde ise bütün sınav türleri ile insani gelişmişlik indeksleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. İnsani gelişimini yüksek olan ülkelerde başarı oranı da artmaktadır.

Gürses (2009) da çalışmasında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından geliştirilmiş olan insani gelişme endeksindeki (İGE) insani gelişme kavramını sayısal olarak ifade etmiştir. Buna göre İGE, bir ülkeyi gelişmişlik yarışında değerlendirirken üç farklı boyutu dikkate alır. Böylece ülkelerin kalkınmışlık düzeyi değerlendirilirken gelir tek kistas olmamakta, yaşam kalitesi açısından gelir kadar önemli olan diğer unsurlar da dikkate alınmaktadır.

5. 4. 2015 Yılı PISA Sınavına Katılan Ülkelerin Eğitim İndeksi, Öğrenci Sayıları ve Öğrenci Kayıt Oranlarına İlişkin Tartışma

2015 Yılı PISA sınavına giren ülkelerin eğitim endeksleri, öğrenci kayıt oranları ve öğrenci sayılarının PISA başarısına etkisi korelasyon analiziyle açıklanmıştır. PISA sınav başarısı ile eğitim endeksleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek ülkelerde PISA sınav başarısı da artmaktadır.

Günay ve Günay (2016) da araştırmalarında günümüzde, okullaşmanın en önemli eğitim göstergesi olduğunu belirtmiştir. Günay ve Günay (2016) ayrıca okullaşma oranlarının, farklı eğitim düzeyleri itibariyle ülkelerin eğitime katılımı, erişimi veya eğitimin yaygınlığı hakkında bilgi veren gösteren göstergeler olduğunu belirtmiştir.

5. 5. 2015 Yılı PISA Sınavına Katılan Ülkelerdeki Hâkim Dinî Grupla PISA Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Tartışma

Ülkelerin hâkim din grupları ile PISA 2000 yılı ve PISA 2015 yılı başarıları arasındaki korelasyonlara bakıldığında Müslüman ülkelerde olumsuz yönde, belli bir dine bağlı olmayan ülkelerde de olumlu yönde (başarının artması yönünde) bir ilişki bulunmaktadır. Din ve mezhep gruplarına göre başarısı en düşük grupta Müslüman ülkeler yer almaktadır. Dinî bağlılığı düşük ülkeler, göreceli olarak daha yüksek başarı grubunda bulunmaktadır. Hukuk sisteminde dinin etkisi olan ülkeler ise daha başarısız grupta yer almaktadır.

Feniger, Shavit ve Ayalon'un (2014) araştırmasında ise dinin eğitim üzerindeki etkisi üzerine farklı bir sonuç çıkarmıştır. Bu araştırmamızdaki genel sonuca göre istisnai bir durumdur. Burada İsrail ülkesinin siyasi din yapısının rolü büyüktür. Feniger, Shavit ve Ayalon'un (2014) araştırmalarında PISA 2000 verilerinden yola çıkılarak laik orta dereceli okullardan ve din eğitimi ağırlıklı ortaokullardan gelen öğrencilerin eğitim başarıları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmayla ilginçtir ki standart okuma testlerinden din eğitimi ağırlıklı ortaokullarda okuyan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Sonuçlar öğrencilerin okuma çevreleriyle ve evdeki okuma durumlarıyla açıklanmıştır. Bu çalışmayla Musevi dinine bağlı olan aileler laik yapıya sahip olan ailelerden ortalama olarak daha zengin bir okuma çevresine sahip olduğu ve bu yüzden öğrencilerin okuma yetenekleri yükselme görüldüğü tespit edilmiştir.

5. 6. 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları ve Ülkelerin Okullardaki Zorunlu Din Dersleri İle Seçmeli Din Derslerine İlişkin Tartışma

2015 yılı PISA sınavına giren ülkelerin okullarındaki zorunlu ve seçmeli din derslerinin PISA başarısı üzerindeki etkisi korelasyon analiz yöntemiyle açıklanmıştır. Din eğitimi ve PISA arasındaki ilişkileri genel olarak toplarsak; pek çok PISA ülkesinde zorunlu din dersi varsa seçmeli din dersinin olmadığı veya seçmeli var ise zorunlu din dersinin bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durum iki sonuca yol açabilir: Birinci durum, zorunlu din dersi olan ülkelerin PISA başarıları düşük; seçmeli olanların ise daha yüksek olmasıdır. İkinci durum ise hiç din dersi olmayan veya din eğitimin nasıl yapıldığı konusunda yeterli bilgisi olmayan ülkelerin başarıları zorunlu din dersi olan ülkelere göre daha yüksektir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuç

Bu çalışmada 2000-2015 yılları arasındaki PISA sonuçları ekonomik düzey, din, okul türü vb. değişkenler bakımından basit ve çoklu regresyon analiz yöntemi ile incelenmiştir. Analizlerden ortaya çıkan regresyon katsayıları ile farklı yıllardaki PISA sonuçlarına ilişkin bulgular rapor edilip tablolastırılmıştır.

Bu araştırmaya göre 2015 yılı PISA değerlerinin aralarındaki ilişkiyi gösteren korelasyon sonuçlarına göre herhangi bir sınav türünde başarılı olmanın diğer sınav türlerinde de başarıya işaret ettiği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmaya göre ekonomi göstergelerinin 2000 yılı fen ortalama puanı üzerindeki etkisi ve ekonomi göstergelerinin 2000 yılı matematik ortalama puanı üzerindeki etkisi (regresyon analizi) incelendiğinde, ekonomik göstergelerin PISA değerleri üzerinde ilgili yıllar için anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

2015 yılı ekonomik göstergelerin 2015 yılı fen ortalama puanı üzerindeki etkisi incelendiğinde ise ekonomik göstergelerin PISA değerleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, 2015 yılındaki ekonomik göstergelerin 2015 yılı matematik ortalama puanı üzerindeki etkilerini gösteren regresyona bakıldığında ekonomi göstergelerinden yalnızca tarım değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye rastlanmıştır. 2015 yılı tarım oranı ve işsizlik oranı ile PISA sonuçları arasında anlamlı negatif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Yani tarım oranları ve işsizlik artıkça PISA sınavındaki başarı da düşmektedir. Diğer yandan 2015 yılı PISA sınavıyla şehirleşme oranı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

2000 yılı ile 2015 yılı arasında meydana gelen farkın PISA değerleri ile GSMH değerleri arasında bir ilişki oluşturup oluşturmadığını gösteren korelasyon analizinde 2000 ile 2015 yılı arasında meydana gelen farkın PISA başarı düzeyleri ile ilişkisi bulunamamıştır.

2015 yılı ekonomik değerleri (GSYİH, GSYİH büyüme, enflasyon, işsizlik oranı, işgücü oranı, tarım, sanayi, hizmet, ihracata, ithalat oranları) ile 2015 PISA değerlerinin korelasyon sonuçlarına göre, 2015 yılının ekonomik değerlerinden işsizlik oranı, tarım, hizmet oranları ile PISA 2015 değerleri üzerinde anlamlı bir ilişki

görülmüştür. Diğer ekonomi değerleri ile PISA 2015 değeri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Nüfus değerleri (toplam nüfus sayısı, toplam erkek nüfus sayısı, toplam kız nüfus sayısı, cinsiyet oranı, 0-14 yaş nüfus sayısı, 0-14 yaş erkek nüfus sayısı, 0-14 yaş kız nüfus sayısı) ile 2015 PISA değerlerinin korelasyon sonuçlarına göre ise, PISA başarısı ile demografik büyüklüklerin herhangi bir anlamlı ilişkisi olmadığını göstermektedir.

PISA 2015 yılına katılan 70 ülkenin öğrenci sayıları ile 2015 eğitim düzeyleri ile 2015 PISA değerleri arasındaki korelasyon incelendiğinde ülkenin sınav başarısı ile öğrenim görme süresi beklentisi, eğitim endeksi, beklenen kadın okuryazarlığı, beklenen erkek okuryazarlığı, 0-5 yaş arası okulöncesi öğrenci oranı yüzdesi, okulöncesi kız öğrenci okula kayıt oranı, ilk kademe kız öğrenci okula kayıt oranı, ortaokul endeksi, ortaokul kız öğrenci okula kayıt oranı, ortaokul erkek öğrenci okula kayıt oranı lise endeksi, lise kız öğrenci okula kayıt oranı, lise erkek öğrenci okula kayıt oranı arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

2015 yılı için ilkokulda zorunlu din dersinin olup olmamasının 2015 PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisi incelendiğinde okuma becerileri ortalamaları için zorunlu din dersi olmayan okulların ortalamalarının zorunlu din dersi olan okulların ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Matematik ortalama puanlarına bakıldığında zorunlu din dersi olmayan okulların ortalamalarının zorunlu din dersi olan okulların ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Son olarak fen okuryazarlığı ortalama puanı ele alındığında ve diğer başarı puanlarına bakıldığında zorunlu din dersi olmayan okulların ortalamalarının zorunlu din dersi olan okulların ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

2015 yılı için ilkokulda seçmeli din dersinin olup olmamasının 2015 PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisi incelendiğinde ise okuma becerileri ortalamaları için seçmeli din dersi olan ilkokulların ortalamalarının zorunlu din dersi olan ilkokulların ortalamalarına oranla daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. 2015 matematik ortalama puanlarına bakıldığında seçmeli din dersi olan okulların puan ortalamasının zorunlu din dersi olan okullara göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak ise 2015 fen okuryazarlığı için seçmeli din dersi olmayan ilkokulların zorunlu din dersi olan ilkokullara daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

2015 yılı için ortaokul zorunlu din dersinin olup olmamasının 2015 PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisi incelendiğinde; okuma becerileri ortalama puanı,

matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama puanlarının zorunlu din dersi olmayan ortaokullarda zorunlu din dersi gören ortaokulların ortalamalarına göre yüksek olduğu görülmüştür.

2015 Yılı için ortaokul seçmeli din dersinin olup olmamasının 2015 yılı PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisi incelendiğinde ise okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama puanları seçmeli din dersi olan ortaokulların ortalamalarının zorunlu din dersi gören ortaokulların ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

2015 yılı için lise zorunlu din dersinin olup olmamasının 2015 PISA başarı ortalamaları üzerindeki etkisi incelendiğinde, okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama puanları zorunlu din dersi olmayan liselerin ortalamalarının zorunlu din dersi gören liselerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2015 Yılı için lise seçmeli din dersinin olup olmamasının 2015 PISA başarı ortalamaları üzerindeki incelendiğinde ise, okuma becerileri ortalama puanı, matematik ortalama puanı, fen okuryazarlığı ortalama puanları seçmeli din dersi liselerin ortalamalarının zorunlu din dersi gören liselerin ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Din eğitimi ve PISA arasındaki ilişkileri genel olarak toparlarsak; pek çok PISA ülkesinde zorunlu din dersi varsa seçmeli yok veya seçmeli var ise zorunlu din dersi yok. Dolayısıyla bu iki yaklaşım iki sonuca yol açıyor. Zorunlu din dersi olan ülkelerin PISA başarıları düşük, seçmeli olanların daha yüksek bulunuyor. Bir de hiç din dersi olmayan veya din eğitimin nasıl yapıldığı konusunda yeterli bilgi bulunmayan ülkeler grubu var ki, din dersi hiç olmayan ülkelerin başarıları diğer iki gruptan da daha yüksek bulunuyor.

Din ve mezhep gruplarına göre başarısı en düşük grupta Müslüman ülkeler yer alıyor. Dini bağlılığı düşük ülkeler görece daha yüksek başarı grubunda bulunuyor.

Dini rejim açısından hukuk sisteminde dini gönderme olan ülkeler daha başarısız grupta yer alıyor.

Toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel yapı taşının oluşmasında en önemli görev insan yetiştirme görevidir. Çocuk yetiştirme sürecinin sağlam temellere dayatılması o toplumun gelişimi için en önemli unsurdur. Bu unsur aynı zamanda toplumların özgürleşmesi içinde önemlidir.

Dinin etkili olduğu toplumlarda eğitim sürecinin olumsuz etkilendiği gör÷lmektedir. Örgün eğitimde din derslerinin bulunup bulunmayacağı, seçmeli ya da zorunlu mu olacağı, hangi kademelerde yer alacağı, içeriğinin bilgi aktarımı ve anlama mı yoksa kültür ve ideoloji aktarımı mı olacağı konuları önemli tartışma alanlarıdır. Bu konular bundan sonra da araştırılmaya ve tartışılmaya devam edilecektir.

6. 2. Öneriler

PISA verilerine dayalı olarak 15 yaş grubu gençlerin okul-eğitim başarı durumlarının din gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının uluslararası alanda karşılaştırılmasını yaptığımız bu araştırmada elde ettiğimiz bulgular ve sonuçlar çerçevesinde bazı öneriler getirilebilir:

- 1) Araştırmamızda 2000 yılı PISA sınavına giren ÷lkelerle 2015 yılı PISA sınavına giren ÷lkelerin makro göstergelerinin ve din durumlarının öğrencilerin başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Sadece 2000 yılı ve 2015 yılı değil bugüne kadar yapılmış tüm PISA sınavları ve bu sınavlara giren ÷lkelerin makro göstergelerinin ve din durumlarının eğitime etkisi araştırılabilir.
- 2) OECD ÷lkelerinin genel din durumları dışında bu ÷lkelerin mezhep ayrılıklarının eğitime etkisi araştırılabilir.
- 3) Araştırma, PISA sınavına giren ÷lkelerle sınırlı kalmıştır. Sınava girmeyen diğer ÷lkelerde de din ve mezhep durumlarının eğitim sistemlerine etkileri incelenebilir.
- 4) PISA sınavına giren ÷lkelerin gelişmişlik durumları ve bunların eğitim sistemlerine etkisi üzerine yeni çalışmalar yapılabilir.
- 5) PISA sınavında başarı kazanmış ÷lkelerin makro ve mikro değişkenleri araştırılabilir ve bu değişkenlerin eğitim başarısına etkisi ortaya konulabilir.
- 6) PISA sınavına giren ÷lkelerin yönetim şekline göre seküler olma ve olmama durumu araştırılıp eğitim sistemlerine etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abuzar, C. (2017). Din-toplum etkileşimi ve eğitim. *Harran Education Journal*, 2 (2), 50.
- Alles, G. D. (2005). Religion (further considerations). *Encyclopedia of religion* (C.: XI). USA: Thomson, Gale.
- Anıl, D., Özkan Özer, Y. ve Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İŞKUR Matbaası.
- Aron, R. (1986). *Sosyolojik düşüncenin evreleri*, (A. Korkmaz, Çev.), İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Ataseven, A., & Bakış, Ç. (2017). *İnsani gelişmişlik endeksi kamuoyu, insani gelişme türkiye kamuoyu araştırması raporu*, İstanbul: İnsani Gelişme Vakfı
- Aydın, Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları (Türkiye’de din dersinin tarihi, teorik yapısı, bazı ülkelerle karşılaştırılması), *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11 (2), 7-51.
- Bahçekapılı, M. (2018). Fransa’da laiklik, İslam, Müslümanlar ve din eğitimi politikaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 11-50.
- Berger, P. L. (1968, April). A Bleak outlook is seen for religion. *New York Times*, 25, 3.
- Berger, P. L. (1993). *Dinin sosyal gerçekliği*, (A. Coşkun, Çev.), İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bilgin, B. (1982). *Mezhepler ve dinler arası eğitim ve işbirliği*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Araştırma Merkezi.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M. (1997). *Din öğretimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilgin, V. (1997). *Sosyal çözülme ve din*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Birbiri, D. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 sınav sonuçlarının problem çözme becerilerine yönelik değişkenlerinin Türkiye açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bruce, S. (1996). *Religion in the modern world from cathedrals to*. Oxford: Oxford University Press.
- Cinoğlu, M. (2009). “What Does The PISA 2003 Mean For Turkey?” PISA 2003’ün Türkiye İçin Anlamı Nedir? *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 43-50.
- Cohen-Zada, D. & Sander, W. (2008). Religion, religiosity and private school choice: Implications for estimating the effectiveness of private schools. *Journal of Urban Economics*, (64), 85–100.
- Coşguner, T. (2013). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Chevalier, J. (2000). *Din fenomeni*. (M. Aydın, Çev.), Konya: Din Bilimleri Yayınları.
- Demir, E. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye’de öğrenci başarıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eğitim Sen (2016). *PISA 2015 Sonuçları ışığında eğitimde yaşanan başarısızlığın nedenleri*. Ankara.
- Er, İ. (1994). Din sosyolojisi. Türkiye diyanet vakfı İslam ansiklopedisi (C. IX.). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim ve felsefe sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11-16.
- Ertit, V. (2014). Birbirinin yerine kullanılan iki farklı kavram: sekülerleşme ve laiklik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9 (1), 103-124.
- Feniger, Y., Shavit Y. & Ayalon, H. (2014). Religiosity, reading and educational achievement among Jewish students in Israel, *International Journal of Jewish Education Research, Religion, Religiosity and Private*, (7), 29-67.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*, (H. Özel & C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Gökçe, B. (1984). *Ortaöğretim gençliğinin beklenti ve sorunları*. Ankara: Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Günay D. ve Günay A. (2016). Dünya’da ve Türkiye’de Yükseköğretim Okullaşma Oranları ve Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1) (14), 13-30.
- Günay, Ü. (1998). *Din sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Güney, A. (2010). Türkiye’de geliştirilmiş işsizlik oranları. *Çalışma ve Toplum*, 2010/1, 239-252.
- Gümüüş, A. (2015). Kurucu ilişki veya “akıl-iman” sorunu: laiklik karşıtlığının veya eğitimde dincileşmenin ana kavramları “millet”, “hikmet”, “Kur’an”, “nübüvvet”, “imam hatip”, “din dersi”, “değerler eğitimi”, ile resmi ajanları “okul”, “cami”, “vakıf”, “TRT”, İç: *Uluslararası Eğitimde Laiklik Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gürses, D. (2009). İnsani Gelişme ve Türkiye. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 339-350.
- Hacıoğlu, D. ve M., Hobikoğlu, H. E. (2012). Cinsiyete göre gelişme endeksi çerçevesinde kadın istihdamının ekonomik değerlendirmesi: Türkiye örneği. *International Conference On Eurasian Economies*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Halstead, J. M. (2013). Din eğitimi. (Çeviren: Abdülkadir Çekin). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 136-150.

- Hasanov B. (2003). Clifford Geertz'e göre kültürel bir sistem olarak din. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Jackson, R. (2007). European institutions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship. R. Jackson, S.Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (Eds.), *In: Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries* (pp. 81-92). Münster: Waxmann.
- Kartopu, A. (2009). *Dinler tarihinde dinin tanımlarıyla ilgili farklı görüşler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kaya, F. (2009). *Uluslararası ticarete temel kavramlar, dış ticaret işlemleri yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kaymakcan, R. (2003). John M. Hull: bir din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 125-148.
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: ERG.
- Keleş, R. (1998). *Kent bilim terimleri sözlüğü (2. Bs.)*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları,
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 103-126.
- Kirman, M. A. (2004). *Din sosyolojisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Korkmaz, C. ve M. Şahin (2013). 2009 PISA başarılarına göre ülkelerin genel ve insani gelişmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 225-247.
- Kuyucuoğlu, İ. (2008). *Batı'da din sosyolojisi*. Ankara: Eskiyei Yayınları.
- Küçük, A. (2009). AB üyesi bazı ülkeler ile ABD ve Türkiye'de din eğitim ve öğretiminin hukukî çerçevesi. *Liberal Düşünce*, 14 (55), 61-92.
- Küçükcan, T. (2005). Modernleşme ve sekülerleşme kuramları bağlamında din, toplumsal değişim ve İslam dünyası. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 13, 109-128.
- Mardin, Ş. (1983). *Din ve ideoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB. (2005). *OECD PISA-2003 araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları, PISA 2003 projesi ulusal nihai raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1-66.
- MEB (2008). *Seçmeli derslerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi araştırması*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı,
- MEB. (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 1-199.

- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 1-198.
- Meriç, C. (1993). *Sosyoloji notları ve konferansları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Merkez Bankası. (2013). *Enflasyon ve fiyat istikrarı*. Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Yayını.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Doğu Batı Yayınevi
- Monsma, S. V., & Soper, J. C. (2005). *Çoğulculuğun meydan okuması: Beş demokraside kilise ve devlet*. (B. Sambur, Çev.). Ankara: LDT Yayını.
- OECD. (2013a). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? resources, policies and practices (Volume IV)*. PISA, OECD. Publishing.
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results: What students know and can do - student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*. PISA, OECD.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Okumuşlar, M. (1999). *Kur'an'a göre din fıtrat eğitim ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,, Selçuk Üniversitesi, , Konya.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok kültürlü toplumlarda “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” modeli. *Marife*, 7 (2), 251-264.
- Özdemir, S. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgürlük, B., Özarakan, B., Arıcı, Ö. & Taş U. (2015). *PISA uluslararası ön raporu*. Ankara: MEB.
- Özsoy, E. C., ve Tosunoğlu, T. (2017). Gsyh'nin Ötesi: ekonomik gelişmenin ölçümünde alternatif metrikler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (1), 285-301.
- Özdikmenli, İ. (2013). *Fransa'da “Laik Okul’un kökleri ve dönüşümü: III. Cumhuriyet’te laik ahlak eğitimi üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sencer, Y. (1979). *Türkiye’de kentleşme*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınevi
- Schreiner, P. (2002). Different approaches - common aims? Current developments in religious education in Europe. In P. Schreiner (ed.), *on behalf of coordinating group for religious education in Europe (CoGREE), committed to Europe's future. contributions from education and religious education* (pp.1-13). Münster: Comenius-Institut.
- Sharpe, J. E. (2000). *Dinler tarihinde elli anahtar kavram*. (A. Güç, Çev.). Bursa: Arasta Yayınları.
- Şaşmaz, A., Aydagül, B., Tüzün, I., ve Aktaşlı, İ. (2011). *Türkiye’de din ve eğitim: Son dönemdeki gelişmeler ve değişim süreci*. İstanbul: ERG

- Tatlı, E., ve Demir, E. (2016). PISA 2012 Türkiye verilerine göre öğrencilerin matematik kaygısının sınıflandırıcıları. *Elementary Education Online*, 15(2), 696-707.
- Taymaz, H. (1984). Hizmet içi eğitim elemanı yetiştirme. *Eğitim Bilimleri Sempozyumu* (5-6 Nisan) Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Thompson, I. (2004). *Odadaki sosyoloji*. (B. Z. Çoban. Çev.), İstanbul: Birey Yayınları.
- T.C Kalkınma Bakanlığı. (2015). *Kalkınma için uluslararası işbirliği, metotlar ve yaklaşımlar, özel ihtisas komisyonu raporu*, Ankara, 1-101.
- Weissbach, H. (2018). *Almanya ve Türkiye'nin PISA 2000-2015 sonuçlarındaki değişimin incelenmesi ve PISA sonrası Almanya'daki eğitim reformları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yazır, M. H. (1935). *Hak dini Kur'an dili I-X*. İstanbul: Matbaai Ebuzziya.
- Yükleyen, A., Kuru T. A. (2006). *Avrupa'da İslam, laiklik ve demokrasi Fransa, Almanya ve Hollanda*: TESEV Yayınları.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- The World Bank (2018). *World Bank Open Data*. <https://data.worldbank.org>, Erişim tarihi: 01.02.2018
- OECD (2018). *Database – PISA 2000*. <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2000.htm>, Erişim tarihi: 01.02.2018
- OECD (2018). *Database – PISA 2003*. <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm>, Erişim tarihi: 01.02.2018
- OECD (2018). *Database – PISA 2006*. <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2006.htm>, Erişim tarihi: 03.05.2018
- OECD (2018). *Database – PISA 2009*. <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2009.htm>, Erişim tarihi: 03.05.2018
- OECD (2018). *Database – PISA 2012*. <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2012.htm>, Erişim tarihi: 13.07. 2018
- OECD (2018). *Database – PISA 2015*. <http://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2015.htm>, Erişim tarihi: 10.11. 2018
- UNSD (2018). Department of Economic and Social Affairs. <https://unstats.un.org/home/>, Erişim tarihi: 10.11. 2018

EKLER**EK 1. 2000 Yılı PISA Ortalama Puanları**

	Ülkeler	Fen Ortalama Puanı	Matematik Ortalama Puanı	Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması
		2000	2000	2000
1	ABD	499	493	499
2	ALMANYA	487	490	483
3	ARNAVUTLUK	376	381	336
4	AVUSTRALYA	528	533	536
5	AVUSTURYA	519	515	502
6	BELÇİKA	496	520	515
7	BİRAZİLYA	375	334	365
8	BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ			
9	B-S-J-G ÇİN	541		
10	BULGARİSTAN	448	430	422
11	CABA (ARJANTİN)	396	388	407
12	CEZAYİR			
13	ÇEK CUMHURİYETİ	511	498	481
14	DANİMARKA	481	514	498
15	DOMİNİK CUMHURİYETİ			
16	ENDONEZYA	393	367	350
17	ESTONYA			
18	FİNLANDİYA	538	536	556
19	FRANSA	500	517	515
20	GÜRCİSTAN			
21	HIRVATİSTAN			
22	HOLLANDA			
23	HONG KONG (ÇİN)	541	560	522
24	İNGİLTERE	532	529	523
25	İRLANDA	513	503	500
26	İSPANYA	491	476	483
27	İSRAİL	434	433	431
28	İSVEÇ	512	510	516
29	İSVİÇRE	496	529	498
30	İTALYA	478	457	488
31	İZLANDA	496	514	500
32	JAPONYA	550	557	526
33	KANADA	529	533	530
34	KARADAĞ			
35	KATAR			
36	KIBRIS			
37	KOLOMBİYA			
38	KORE	552	547	530
39	KOSOVA			
40	KOSTA RİKA			
41	LETONYA			
42	LİTVANYA			
43	LÜBNAN			
44	LÜKSEMBURG	443	446	433
45	MACAO (ÇİN)			

46	MACARİSTAN	496	488	478
47	MALTA			
48	MEKODONYA			
49	MEKSİKA			
50	MOLDOVYA			
51	NORVEÇ	500	499	505
52	PERU	333	292	289
53	POLONYA	483	470	475
54	PORTEKİZ	459	454	455
55	ROMANYA			
56	RUSYA	460	478	451
57	SİNGAPUR			
58	SLOVAK CUMHURİYETİ			
59	SLOVENYA			
60	ŞİLİ	415	384	383
61	TAYLAND	436	432	406
62	TAYVAN			
63	TRİNAND&TOB OCCO			
64	TUNUS			
65	TÜRKİYE			
66	URUGAY			
67	ÜRDÜN			
68	VİETNAM			
69	YENİ ZELEND	528	537	535
70	YUNANİSTAN	461	447	450
	Ülke Sayısı	37	37	37
	Ortalama Puanlar	475,432	469,514	477,973

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 2. 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları

Ülkeler		Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı	Matematik Ortalama Puanı	Okuma Becerileri Puan Ortalaması
		2015	2015	2015
1	ABD	496	591	487
2	ALMANYA	509	608	485
3	ARNAVUTLUK	427	523	376
4	AVUSTRALYA	510	621	487
5	AVUSTURYA	495	633	475
6	BELÇİKA	502	639	491
7	BİRAZİLYA	401	508	395
8	BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	437	567	408
9	B-S-J-G ÇİN	518	670	486
10	BULGARİSTAN	446	572	409
11	CABA (ARJANTİN)	475	586	468
12	CEZAYİR	376	447	335
13	ÇEK CUMHURİYETİ	493	617	475
14	DANİMARKA	502	506	489
15	DOMİNİK CUMHURİYETİ	332	419	342
16	ENDONEZYA	403	489	386
17	ESTONYA	534	630	505
18	FİNLANDİYA	531	617	504
19	FRANSA	495	620	485
20	GÜRCİSTAN	411	526	374
21	HRVATİSTAN	475	591	473
22	HOLLANDA	509	659	491
23	HONG KONG (ÇİN)	523	681	513
24	İNGİLTERE	509	618	487
25	İRLANDA	503	618	515
26	İSPANYA	493	605	485
27	İSRAİL	467	614	467
28	İSVEÇ	493	613	481
29	İSVİÇRE	506	650	480
30	İTALYA	481	621	477
31	İZLANDA	503	608	460
32	JAPONYA	538	652	509
33	KANADA	528	635	514
34	KARADAĞ	411	535	410
35	KATAR	418	541	376
36	KIBRIS	433	564	417
37	KOLOMBİYA	416	500	417
38	KORE	516	655	498
39	KOSOVA	378	468	329
40	KOSTA RİKA	420	501	420
41	LETONYA	490	587	467
42	LİTVANYA	477	594	453
43	LÜBNAN	386	546	339
44	LÜKSEMBURG	483	618	471
45	MACAO (ÇİN)	529	644	493
46	MACARİSTAN	477	605	475
47	MALTA	465	619	406
48	MEKODONYA			
49	MEKSİKA	416	513	416
50	MOLDOVYA	428	539	390
51	NORVEÇ	498	614	494
52	PERU	397	501	394

53	POLONYA	501	627	491
54	PORTEKİZ	501	625	490
55	ROMANYA	435	558	425
56	RUSYA	487	606	481
57	SİNGAPUR	556	689	525
58	SLOVAK CUMHURİYETİ	461	602	435
59	SLOVENYA	513	628	484
60	ŞİLİ	447	544	453
61	TAYLAND	421	523	392
62	TAYVAN			
63	TRİNAND&TOBOCCO	425	538	401
64	TUNUS	386	481	348
65	TÜRKİYE	427	533	414
66	URUGAY	435	545	424
67	ÜRDÜN	409	491	372
68	VİETNAM	525	606	474
69	YENİ ZELEND	513	623	493
70	YUNANİSTAN	455	574	449
	ÜLKE SAYISI	68	68	68
	ORTALAMA PUAN	467,000	580,750	447,500

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 3. 2000 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergeleri

Ülkeler	GSYH (Milyon dolar)	GSY H Büyü me (%)	Enflas yon (TÜF)	İşsiz lik Oran ı (%)	İş Gü cü Oran ı (%)	Tarı m (%)	Sana yi (%)	Hiz met (%)	İhraa cat (as % GDP)	İthal at (as % GD)
	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2003	2003
1 ABD	1028477900	1,1	2,3	4	45,6	1,1	22,4	73,1	6,3	11,32
2 ALMANYA	194995393	1,7	-0,4	4,9	43,8	1	27,9	61,4	30,95	24,9
3 ARNAVUTLUK	363204	7,9	4	16,8	41,1	23,5	14,8	50,4	38,10	17,9
4 AVUSTRALYA	41503423	1,9	2,6	6,3	43,6	3,1	24,6	64,3	13,23	16,47
5 AVUSTURYA	19679978	1,3	1,4	1,9	43,5	1,6	28,3	59,3	35,07	35,99
6 BELÇİKA	23793492	0,8	2	13,9	43	1,2	24,8	63,3	81,83	75,22
7 BİRİZİLYA	66542065	1,4	5,9	10,2	40,3	4,8	23	58,3	13,25	9,21
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	1043737	1,4	11,5	2,3	12	2,3	48,5	49,2	40,04	60,4
9 B-S-J-G ÇİN	117.570,00	7,5	0,7			12,8	46	41,2	266,1	232,1
10 BULGARİSTAN	1315232	3,8	7,3	13,9	45,9	11	22,7	54,1	36,42	52,65
11 CABA (ARJANTİN)	28420375	-4,4	1	17,3	41,1	4,7	26	61,9	19,37	9,06
12 CEZAYİR	5479525	3	22,7	10	13,5	8,4	54,4	30,6	20,80	
13 ÇEK CUMHURİYE Tİ	6164949	2,9	1,8	7,8	44,6	3,1	33,9	54,1	51,11	56,46
14 DANİMARKA	16415880	0,8	1,4	5,4	46,5	2,2	23,7	60,3	30,70	26,44
15 DOMİNİK CUMHURİYE Tİ	2430512	2,5	3	5,2	37	6,7	29,6	54,2	43,80	42,10
16 ENDONEZYA	16502101	3,6	20,4	9,5	37,7	15,6	42	33,4	27,30	17,70
17 ESTONYA	568577	6,3	3,8	10,3	48,6	4,3	24,8	60,2	46,13	65,86
18 FİNLANDİYA	12553989	2,6	1,6	9	47,3	3	31,6	52,9	30,63	24,27
19 FRANSA	136224894	2	1,6	8,6	45,0	2,1	21,3	66,3	19,83	17,97
20 GÜRCİSTAN	305745	4,8	4,7	16,3	46,2	20,6	21	52,3	16,95	36,50
21 HIRVATİSTAN	2177427	3,4	4,4	14,3	44,4	5,3	24,4	53,5	18,08	41,53
22 HOLLANDA	41280726	2,1	3,6	4,2	43,1	2,2	22,2	65,3	46,29	40,9
23 HONG KONG	1716681	0,6	-3,4	7,9	41,	0,1	12,1	83,8	138,6	143,

	(ÇİN)	6				1			5	69	
24	İNGİLTERE	1647951				45,				20,5	
		28	2,5	2,1	5	2	0,9	22,5	66,4	16,32	6
25	İRLANDA	9985353	3,9	4	4,6	47,				32,5	
		2				3	7	22,5	55,3	56,42	4
26	İSPANYA	5954026				39,				23,5	
		2	4	3,3	11,5	4	3,7	27,9	59,1	17,62	5
27	İSRAİL	1323393				44,				35,6	
		1	0	2,8	8,5	8	1,3	22,1	66,1	35,75	5
28	İSVEÇ	2598020				47,				26,7	
		1	1,6	1,6	6,6	7	1,7	26,8	59,9	32,54	5
29	İSVİÇRE	2720555				44,				28,5	
		0	1,3	1,5	3,7	3	1,2	25,4	68,9	30,1	7
30	İTALYA	1141760				38,				19,6	
		00	1,8	2	8,5	5	2,6	24,3	62,7	19,76	3
31	İZLANDA	892714	3,9	4	3,4	47,				25,4	
		66	0,4	-1,4	5,2	3	1,5	31,5	55,3	21,75	3
32	JAPONYA	4887519				40,					
		5				3					
33	KANADA	7422934				45,					
		5	1,8	4,3	7,6	7	2,5	32,8	65,9	10,96	8,9
34	KARADAĞ					45,					
			1,1	3,1	19,6	2	7,6	32,5	66,3	30,73	27,6
35	KATAR					47,					
						2					
36	KIBRIS	1775989	3,9		0,4	47,					
						2					
37	KOLOMBİYA	1018332	3,6	3,9	6,3	40,					
						7	3,6	17,7	69,8	16,85	0
38	KORE	9988668	1,7	31,8	11	35,					
						3	8,3	27,3	57,2	32,95	5
39	KOSOVA	5616331				40,					
		3	4,5	1,1	3,6	4	4,39	38,9	51,6	28,48	8
40	KOSTRA					20,					
			27		10,2	1	10,1	60,2	30,5		
41	RİKA	1494951	3,5	9,5	6,6	32,					
						6	15,2	24,3	60,5	43,82	0
42	LETONYA	1153921	6,5	1,3	10,6	49,					
						5	5,6	26,3	57	25,94	1
43	LİTVANYA	793776	6	3,6	12,4	48,					
						1	4,6	23,7	61,2	37,28	44
44	LÜBNAN	1726036	3,9	-2,1	6,5	23,					
						5	6,2	20	61,5	35,95	0
45	LÜKSEMBUR	2126351	2,5	2,2	3,3	39,					
	G					7	0,6	16,6	72,1	34,17	9
46	MACAO	672049	2,9	-1,7	6	45,					
	(ÇİN)					5	1	11,6	81,3		
47	MACARİSTA	4731062	3,8	9,9	11,2	44,					
	N					6	4,9	27	53,5	70,30	0
48	MALTA	436019	0,6	7,3	7,7	30,					
						3	2	26,6	60,5	47,02	6
49	MEKODONY	377785	-3,2	13,8	36,7	38,					
	A					7	10,1	21,4	52,8	28,66	6
50	MEKSİKA	7079067				32,					
		4	-0,4	11,2	3,4	8	3,3	34,2	57,8	23,19	3
51	MOLDOVYA	128843	6,1	8	6,3	45,					
						52	25,4	19,1	45,3	75,40	0
52	NORVEÇ	1713156				46,					
		4	2,1	27,3	4,5	6	1,8	36,5	49,9	30,38	1
53	PERU	5174475	0,6	3,5	7,9	41	8,1	29	54	18,85	5

53	POLONYA	17188560	1,2	6,1	19,6	45,9	3,1	28,9	56,8	24,69	31,37
54	PORTEKİZ	11835849	1,9	3,5	6,3	45,3	3,1	24,4	60,1	18,89	28,20
55	ROMANYA	3745853	5,6	43,1	7	46,5	10,8	30,1	48,9	29,63	40,36
56	RUSYA	25970850	5,1	37,7	8,6	48,5	5,8	33,9	49,7	31,59	19,45
57	SİNGAPUR	9583393	-1	3,7	4	40,2	0,1	32,3	60,6	148,64	131,89
58	SLOVAK CUMHURİYE Tİ	2911488	3,3	9,4	17,7	45,6	3,9	32,2	53,2	65,88	71,26
59	SLOVENYA	2034220	2,9	5,4	6,7	46,1	2,9	30,6	53,9	42,93	46,59
60	ŞİLİ	7786093	3,3	4,3	10,4	33,3	5,4	31,4	54,1	28,80	30,50
61	TAYLAND	12639231	3,4	1,3	1,5	45,9	8,5	36,8	54,7	56,31	53,16
62	TAYVAN		2,3		5		1,4	30,5	67,1	46,34	41,01
63	TRİNAND&T OBOCCO	815430	4,2	12	10,8	38,4	1,4	38,3	56,4		39,5
64	TUNUS	2145330	3,8	3,3	14,4	24,8	10	26,7	61,5	42,95	39,50
65	TÜRKİYE	27297939	-6	49,3	9,1	27,7	10,1	26,9	52,6	15,59	22,88
66	URUGAY	2282326	-3,8	3,5	14,9	43	6,2	21,8	61,1	20,00	16,75
67	ÜRDÜN	846042	5,3	-0,4	14,7	14,5	2	21,9	62	68,50	41,85
68	VİETNAM	3117252	6,2	3,4	2,8	48,7	24,5	36,7	38,7	57,50	53,90
69	YENİ ZELENDA	5262284	3,8	3,5	4,8	45,2	8,9	18,7	65,2	20,39	23,14
70	YUNANİSTA N	13013385	4,1	1,6	12,7	38,8	10,6	17,7	71,7	15,7	24,01

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 4. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Ekonomik Göstergeleri

Ülkeler	GSMH	GSYİ H Büyü me Oranı	Enflasy on (TÜFE)	İşgü cü Oran 1	İşsizl ık Oran 1	Tarı m	Sana yi	Hizm et	GSM H İçinde İhraca tın İthalat a Oranı
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
1 ABD	164300000	2,8	2,2	62,5	8	1,1	19,4	76,3	28,1
2 ALMANYA	317300000	1,4	9	59,9	6	0,6	27,5	62	86
3 ARNAVUTLUK	118000000	3	2	55,1	12,9	19,8	21,8	46,3	71,4
4 AVUSTRALYA	162900000	2,4	1,7	65,2	6,1	2,4	23,5	67,4	102,4
5 AVUSTURYA	420200000	1,6	3,7	61	6	1,1	25	63,1	41
6 BELÇİKA	442000000	1,2	1,8	53,3	8	0,7	19,9	69	167,1
7 BİREZİLYA	206300000	1,5	9	69,8	12,5	4,3	19,4	62,3	27,4
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	150200000	3,4	4	79,9	9,0	0,7	43,9	46,3	58,4
9 B-S-J-G ÇİN	1106466628	6,9	0,1	37,5	3,8				11,191
10 BULGARİSTA N	88571000	2,4	0,1	53,3	7,6	4,1	24,1	58,2	131,5
11 CABA (ARJANTİN)	499300000	0,8	28,2	60,8	7,6	5,2	23,2	55,8	22,9
12 CEZAYİR	90000000		5,4	43,9	10,7	11,6	35,7	44,6	62,5
13 ÇEK CUMHURİYETİ	382800000	2,5	2	59,5	9,0	2,2	34	53,8	162,5
14 DANİMARKA	211300000	1,5	0,6	62,5	6,0	0,8	19,7	66,3	100,2
15 DOMİNİK CUMHURİYETİ	72200000		2,5	64,9	5,5	5,6	25,7	61,4	53,6
16 ENDONEZYA	859339000	5,4	9,1	60,1	6,1	13,5	40	43,3	41,9
17 ESTONYA	234760000	2,7	0,1	62,0	7,2	2,7	24	59,8	155,4
18 FİNLANDİYA	197000000	1,5	1,5	59,8	8,1	2,2	23,3	60,7	74,3
19 FRANSA	227600000	0,8	0,9	55,9	10,2	1,6	17,7	70,2	61,4
20 GÜRCİSTAN	134000000		8,5	51,3	16,7	7,9	21,3	57,3	96,0
21 HIRVATİSTAN	184900000	0,7	6,6	52	31,3	3,5	22,3	58,6	
22 HOLLANDA	722300000	4,8	2,5	64,4	8,3	1,6	18,2	70,1	154,3
23 HONG KONG (ÇİN)		2,5	4	58,9	3,3	0,1	7,1	89,8	400,0
24 İNGİLTERE	383700000	2,6	2,7	62,1	7,2	0,6	17,8	70,8	56,8
25 İRLANDA	284000000	2,2	0,9	73,9	6,4	5,4	19,5	62	100,4

26	İSPANYA	1355000	3,2	1,2	59	17,8	2,5	21,4	66,8	63,8
27	İSRAİL	2333000								
		00	2,9	-0,1	63,4	7,3	1,2	18,8	69,9	59,4
28	İSVEÇ	4910000								
		00	3,2	2,5	64,1	7,6	1,2	21,7	65,7	86,1
29	İSVİÇRE	5543000								
		00		0,9	68,2	4,4	0,7	25,1	71,1	114,6
30	İTALYA	3450000								
		0	0,5	0,1	49,1	12,5	2	21,2	66,7	57,3
31	İZLANDA	1459000								
		0	3,5	3,9	62	4,5	5,4	19,5	62	100,4
32	JAPONYA	4,7Trilyo								
	n		1,2	0,2	59,2	4,1	1,1	28,9	69,1	36,8
33	KANADA	1592000								
		0	2,6	1,9	66,2	6,8	1,7	28,2	70,1	65,4
34	KARADAĞ	4518000								
			2,7	4	50	19,1	8,1	14,4	60,3	104,4
35	KATAR	1370000								
		00		5,4	86,7	9,2	0,2	58,5	41,3	90,4
36	KIBRIS									
			0,9		63,7		1,8	9,8	76,3	75,2
37	KOLOMBİYA	4258000								
		00	3,5	5	67,4	9,2	6	30,5	54,8	39,0
38	KORE	1786000								
			3,6	2,7	61,0	3,3	2,1	34,9	54	84,8
39	KOSOVA	3792000								
				-2		34,8	10,3	23,8	47,5	
40	KOSTA RİKA	7097000								
		0		3,2	63	8,2	5	19,4	67,4	72,3
41	LETONYA	3038000								
		0	3	0,2		9,8	3,4	26,7	59,9	154,3
42	LİTVANYA	4671000								
		0	2,1	1,6	50	12,4	3,6	19,6	64,6	118,6
43	LÜBNAN	8386000								
		0		-3,5	47,6		3,5	15,4	73	121,9
44	LÜKSEMBURG	4267000								
		0	2,1	1,8	59,2	4,8	0,2	11,4	79	391,5
45	MACAO (ÇİN)							7,7	90,7	
46	MACARİSTAN	1966000								
		00		1,9	51,9	10,5	3,7	26,6	53,6	171,2
47	MALTA	1040000								
		0	3,5	1,2	52	4,8	1,1	13	71,4	182,2
48	MEKODONYA	2257000								
		0		-0,3		24,46	9,7	24	53,8	104,1
49	MEKSİKA	1260000								
		0	3,4	3,8	61,6	4,9	3,2	30	61	72,8
50	MOLDOVYA	6999000								
			5,2	4,6	40,7	5,8	12,2	18,8	56,9	
51	NORVEÇ	2822000								
		00	1,3	1,9	64,9	3,6	1,5	30,9	56,5	68,5
52	PERU	3727000								
		00	6,1	3,7	76,2	8,8	7	29,8	53,9	131,9
53	POLONYA	5139000								
		00	2,7	3,5	56,6	12	2,2	30,3	56,2	95,9
54	PORTEKİZ							2,1	19,5	65,6
									79,9	
55	ROMANYA	2542000								
		00	3	6,1	56,5	6,9	4,2	29,9	53,8	82,7
56	RUSYA	3718000								
			0,2	15	53	5	4,1	29,8	55,9	50,7
57	SİNGAPUR	2678000								
		00	3,3	3,8	67,8	2,2	0,1	24,3	69,9	326,1
58	SLOVAK CUMHURİYETİ	8700000								
		00	2,7	-0,3	57,7	11,5	3,4	31,1	55,7	146,3
59	SLOVENYA	5517000								
		0	3	5,9	59,5	10	2	28,2	56,3	185,2

60	ŞİLİ	2486000								
		00	3		61,8	8,2	3,8	29,7	57,9	60,4
61	TAYLAND	3659000								
		00	3,9	3	72,3	0,7	9	36,2	54,8	131,9
62	TAYVAN	3530000								
		00	3,4	0,7		4	1,4	32,3	67,1	
63	TRİNAND&TO BOCCO				52,9			37	59,6	59,9
64	TUNUS	1084000								
		00	3,9	6,1	47,6	17,2	10,2	25,2	61	102,1
65	TÜRKİYE	8577000								
		00	3,3	8,53	49,4	10,9	6,9	27,9	53,3	58,8
66	URUGAY	5610000								
		0		6,9	65,7	6,5	6,1	25,4	59,3	44,9
67	ÜRDÜN	3453000								
		0		3,69	41,6	14,2	3,7	26,1	58,3	97,9
68	VİETNAM	1700200								
		00		7,2		4,6	17	33,3	39,7	178,8
69	YENİ ZELEND	9506600								
		0	1,9	2,3	72	5,1	5,5	20,4	65,6	55,2
70	YUNANİSTAN	2816000								
		00	0,2	-1,4	53,2	25,8	3,7	13,8	70,8	60,4

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 5. PISA Ülkelerinin Nüfus Göstergeleri

Ülkeler	Toplam Nüfus Sayısı	Toplam Erkek Nüfus Sayısı	Toplam Kız Nüfus Sayısı	Cinsiyet Oranı	0-14 Yaş Arası Nüfus Sayısı	0-14 Yaş Erkek Nüfus Sayısı	0-14 Yaş Kadın Nüfus Sayısı
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
1 ABD	321774000	159494000	162280000	1,05	60271108	30135554	30135554
2 ALMANYA	80689000	39653000	41036000	1,06	10716273	5500968	5215305
3 ARNAVUTLUK	2897000	1437000	1460000	1,05	519305	269306	249999
4 AVUSTRALYA	23969000	11976000	11993000	1,06	4480783	2301923	2178860
5 AVUSTURYA	8544000	4196000	4348000	1,06	1219000	625795	593205
6 BELÇİKA	11299000	5559000	5740000	1,05	1917082	980023	937059
7 BİREZİLYA	207848000	102201000	105647000	1,05	46362646	23663708	22698938
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	9157000	6708000	2449000	1,05	6235304	643820	5591484
9 B-S-J-G ÇİN							
10 BULGARİSTAN	7149000	3473000	3676000	1,06	1005388	516917	488471
11 CABA (ARJANTİN)	43417000	21245000	22172000	1,05	10939514	5563874	5375640
12 CEZAYİR	39667000	19958000	19709000	1,05	11424397	5829467	5594930
13 ÇEK CUMHURİYETİ	10543000	5180000	5363000	1,06	1595697	819268	776429
14 DANIŞMARKA	5669000	2814000	2855000	1,06	957278	490924	466354
15 DOMİNİK CUMHURİYETİ	10528000	5246000	5282000	1,05	3154183	1606109	1548074
16 ENDONEZYA	257564000	129688000	127876000	1,05	71920630	36815328	35105302
17 ESTONYA	1312618000	614318000	698300000	1,06	212186	109005	103181
18 FİNLANDİYA	5503000	2709000	2794000	1,05	5030128	459179	438949
19 FRANSA	64396000	31342000	33054000	1,05	12168978	6232071	5936907
20 GÜRCİSTAN	4000000	1908000	2092000	1,06	695612	365337	330275
21 HIRVATİSTAN	4240000	2045000	2195000	1,06	623308	320373	302935
22 HOLLANDA				1,05	2477173	1096667	1380506
23 HONG KONG (ÇİN)	7288000	3422000	3866000	1,07	816689	421791	394898
24 İNGİLTERE	64716000	31899000	32817000	1,05	11452698	5861214	5591484
25 İRLANDA	4688000	2340000	2348000	1,04	1016521	521397	495124
26 İSPANYA	4611000	2262000	2349000	1,06	6924383	3566065	3358318
27 İSRAİL	8064000	3999000	4065000	1,05	2334628	1199233	1135395
28 İSVEÇ	9780000	4887000	4893000	1,06	1694968	870566	824402

29	İSVİÇRE					122453		
		8298000	4109000	4189000	1,05	6	628625	595911
30	İTALYA			3072800		833631	428837	404793
		33635000	2907000	0	1,06	5	8	7
31	İZLANDA	4688000	2340000	2348000	1,07	67198	34297	32901
32	JAPONYA	12657400		6501500		165171	848088	803628
		0	61559000	0	1,06	68	5	3
33	KANADA			1811400		572786	293732	279053
		35940000	17826000	0	1,06	4	8	6
34	KARADAĞ	62678100	30921100	3175700				
		0	0	00	1,07	114840	59582	55258
35	KATAR	3236000	1624000	1612000	1,05	343167	176188	166919
36	KIBRIS	11651060	59459800	5705080				
		00	0	00	1,07	196152	101254	94898
37	KOLOMBİYA			2448500		117131	597885	573433
		48229000	23744000	0	1,05	94	6	8
38	KORE					709342	368213	341129
					1,07	8	1	7
39	KOSOVA							
41	KOSTA RİKA					107257		
		4808000	2406000	2402000	1,05	0	548677	523893
42	LETONYA	1971000	904000	1067000	1,05	299217	153287	145930
43	LİTVANYA	2878000	1325000	1553000	1,05	424006	217124	206882
44	LÜBNAN					140380		
		5851000	2939000	2912000	1,05	8	699666	704142
45	LÜKSEMBURG	56839300	28561500	2827780				
		0	0	00	1,05	93289	47856	45433
46	MACAO (ÇİN)	58833200	28321100	3051210				
		0	0	00				
47	MACARİSTAN					142125		
		9855000	4691000	5164000	1,06	5	730020	691235
48	MALTA	22923710	20820500	2103210				
		00	00	00	1,06	62252	32170	30082
49	MEKODONYA					350154	179787	170367
50	MEKSİKA	12701700		6383600		345852	176831	169020
		0	63181000	0	1,05	56	75	81
51	MOLDOVYA					558954	288046	270908
52	NORVEÇ	5211000	2625000	2586000	1,06	931995	477175	454820
53	PERU			1570400		875271	446886	428385
		31377000	15673000	0	1,05	5	0	5
54	POLONYA			1993800		565383	290191	275191
		38612000	18674000	0	1,06	2	5	7
55	PORTEKİZ					145809		
		10350000	4901000	5449000	1,06	2	746841	711251
56	ROMANYA			1006000		305489	156842	148646
		19511000	9451000	0	1,06	6	8	8
57	RUSYA	14345700		7681300		242553	124347	118205
		0	66644000	0	1,06	10	41	69
58	SİNGAPUR	5604000	2765000	2839000	1,07	858087	438784	419303
59	SLOVAK CUMHURİYETİ	5426000	2630000	2796000	1,06	828950	424431	404519
60	SLOVENYA	2068000	1025000	1043000	1,05	303542	156050	147492
61	ŞİLİ					370143	188547	181596
		17948000	8855000	9093000	1,04	9	0	9
62	TAYLAND			3446500		123528	634888	600391
		67960000	33495000	0	1,06	02	5	7
63	TAYVAN				1,04			
64	TRİNİDAD & TÖBAGO	13605740	67120500	6893690				
	CCO	00	0	00	1,05	282622	143310	139312

65	TUNUS	11253000	5561000	5692000	1,05	267096	136628	130468
66	TÜRKİYE	78666000	38675000	0	1,05	8	4	4
67	URUGAY	34317000	16567000	0	1,05	200245	102252	979926
68	ÜRDÜN	7595000	3889000	3706000	1,05	42	81	1
69	VIETNAM	9344000	4622000	4722000	1,11	734867	375412	359455
70	YENİ ZELEND	4528000	2213000	2315000	1,05	329985	167392	162593
71	YUNANİSTAN	10954000	5345000	5609000	1,06	7	7	0
						211800	110527	101272
						12	38	74
						917800	471383	446417
						157400		
						1	809425	764576

Kaynak: <https://data.worldbank.org>



EK 6. 2015 Yılı PISA Ülkelerinin İnsani Gelişmişlik Endeksleri

Ülkeler	İnsani Gelişmişlik Düzeyi	İnsani Gelişmişlik Kadın Endeksi	İnsani Gelişmişlik Erkek Düzeyi	Cinsiyete Dayalı Gelişmişlik Endeksi	Doğumda Beklenen Kadın Yaşam Düzeyi	Doğumda Beklenen Erkek Yaşam Düzeyi
	2014	2015	2015	2015	2015	2015
1 ABD	0,915	0,915	0,922	0,995	81,6	76,9
2 ALMANYA	0,916	0,908	0,942	0,963	83,4	78,7
3 ARNAVUTLUK	0,733	0,747	0,778	0,948	80,6	75,6
4 AVUSTRALYA	0,935	0,927	0,948	0,976	84,6	80,5
5 AVUSTURYA	0,885	0,87	0,909	0,943	84	79,1
6 BELÇİKA	0,89	0,881	0,901	0,975	83,4	78,5
7 BİRAZİLYA	0,755	0,754	0,751	0,997	78,5	71
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	0,835	0,815	0,838	0,954	78,7	76,5
9 B-S-J-G ÇİN	0,727	0,705	0,747	0,99	77,3	74,3
10 BULGARİSTAN	0,782	0,789	0,801	0,991	77,8	70,9
11 CABA (ARJANTİN)	0,836	0,813	0,828	0,982	80,2	72,6
12 CEZAYİR	0,736	0,665	0,779	0,837	77,5	72,7
13 ÇEK CUMHURİYETİ	0,865	0,869	0,883	0,961	81,6	75,9
14 DANIMARKA	0,923	0,91	0,938	0,977	82,3	78,5
15 DOMİNİK CUMHURİYETİ	0,715	0,717	0,724	0,995	76,9	70,6
16 ENDONEZYA	0,684	0,66	0,712	0,927	71,2	67
17 ESTONYA	0,861	0,878	0,851	1030	81,4	72,2
18 FİNLANDİYA	0,883	0,895	0,895	0,996	83,8	78,2
19 FRANSA	0,888	0,892	0,902	0,987	85,2	79,4
20 GÜRCİSTAN	0,754	0,754	0,777	0,962	78,5	71,3
21 HIRVATİSTAN	0,818	0,827	0,83	0,987	80,8	74,2
22 HOLLANDA	0,922	0,895	0,946	0,947	83,5	79,9
23 HONG KONG (ÇİN)	0,91	0,903	0,937	0,958	87	81,4
24 İNGİLTERE	0,907	0,89	0,924	0,965	82,7	78,9
25 İRLANDA	0,916	0,895	0,946	0,973	83,5	79,9
26 İSPANYA	0,876	0,87	0,894	0,975	85,4	80
27 İSRAİL	0,894	0,884	0,909	0,971	84,2	80,8
28 İSVEÇ	0,907	0,909	0,911	0,999	84	80,6
29 İSVİÇRE	0,93	0,926	0,951	0,95	85,1	81
30 İTALYA	0,873	0,865	0,899	0,964	85,7	80,9
31 İZLANDA	0,916	0,905	0,938	0,973	84,2	81,2
32 JAPONYA	0,891	0,887	0,914	0,961	86,9	80,4
33 KANADA	0,913	0,911	0,926	0,982	84,1	80,2
34 KARADAĞ	0,802	0,789	0,827	0,954	78,6	74,2
35 KATAR	0,85	0,851	0,859	0,998	80,1	77,5
36 KIBRIS	0,82	0,861	0,875	0,984	82,8	78,5
37 KOLOMBİYA	0,72	0,731	0,728	0,997	77,8	70,7
38 KORE	0,898	0,863	0,929	0,93	85,2	78,8
39 KOSOVA						
40 KOSTA RİKA	0,766	0,762	0,786	0,974	82,1	77,2
41 LETONYA	0,819	0,84	0,82	1029	79	69,3
42 LİTVANYA	0,839	0,861	0,834	1030	79,1	67,9
43 LÜBNAN	0,769	0,709	0,793	0,899	81,5	77,9
44 LÜKSEMBURG	0,892	0,881	0,911	0,971	84,1	79,6
45 MACAO (ÇİN)						
46 MACARİSTAN	0,828	0,83	0,84	0,976	78,8	71,6
47 MALTA	0,839	0,817	0,885	0,937	82,4	79

48	MEKODONYA						
49	MEKSİKA	0,756	0,737	0,775	0,943	79,4	74,6
50	MOLDOVYA	0,693	0,702	0,695	1003	75,9	67,6
51	NORVEÇ	0,944	0,944	0,951	0,996	83,7	79,7
52	PERU	0,734	0,723	0,754	0,947	77,5	72,2
53	POLONYA	0,843	0,857	0,852	1007	81,5	73,6
54	PORTEKİZ	0,83	0,833	0,85	0,985	84	78,2
55	ROMANYA	0,793	0,796	0,805	0,989	78,4	71,3
56	RUSYA	0,798	0,809	0,796	1019	75,9	64,6
57	SİNGAPUR	0,912	0,913	0,927	0,985	86,2	80,1
58	SLOVAK CUMHURİYETİ	0,82	0,838	0,846	0,84	80	72,7
59	SLOVENYA	0,88	0,89	0,888	0,996	83,5	77,6
60	ŞİLİ	0,832	0,829	0,858	0,967	84,7	79
61	TAYLAND	0,726	0,753	0,756	0,82	79,3	71,8
62	TAYVAN	0,735	0,74	0,739	0,735	78	71,3
63	TRİNAND&TOBOCC O	0,772	0,786	0,783	0,985	74,2	67,1
64	TUNUS	0,721	0,68	0,752	0,894	77,4	72,7
65	TÜRKİYE	0,761	0,724	0,797	0,902	78,7	72,3
66	URUGAY	0,793	0,459	0,523	1018	61,1	57,3
67	ÜRDÜN	0,748	0,67	0,776	0,86	75,9	72,6
68	VIETNAM	0,666	0,687	0,681	0,746	80,6	71,2
69	YENİ ZELEND	0,913	0,896	0,93	0,961	83,7	80,3
70	YUNANİSTAN	0,88	0,844	0,883	0,834	84	78,2

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 7. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Eğitim Göstergeleri

Ülkeler	Öğrenim Görme Süresi Beklentisi	Eğitim Endeksi	Beklenen Kadın Okuryazarlığı	Beklenen Erkek Okuryazarlığı	Eğitimde Eşitsizlik (%)
	2015	2015	2015	2015	2015
1 ABD	17,3	0,92	99	99	68
2 ALMANYA	16,3	0,93	99	99	62
3 ARNAVUTLUK	14,3	0,85	96	98	60
4 AVUSTRALYA	20,9	0,98	99	99	73
5 AVUSTURYA	15	0,86	99	99	78
6 BELÇİKA	16,7	0,93	99	99	80
7 BİREZİLYA	15,7	0,66	91	90	46
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	13,9	0,55	91	89	70
9 B-S-J-G ÇİN		0,9	99	99	90
10 BULGARİSTAN	15,3	0,80	98	99	70
11 CABA (ARJANTİN)	18,4	0,81	89	90	62
12 CEZAYİR	14,6	0,65	64	81	70
13 ÇEK CUMHURİYETİ	17,6	0,92	99	99	74
14 DANIMARKA	20	0,92	99	99	75
15 DOMİNİK CUMHURİYETİ	13,7	0,66	90	90	84
16 ENDONEZYA	12,9	0,58	90	96	81
17 ESTONYA	17,3	0,92	100	100	58
18 FİNLANDIYA	17,6	0,93	99	99	81
19 FRANSA	16,6	0,87	99	99	71
20 GÜRCİSTAN	14,1	0,78	90	90	70
21 HIRVATİSTAN	14	0,52	98	100	63
22 HOLLANDA	18,2	0,93	99	99	82
23 HONG KONG (ÇİN)	15,8	0,84	90	90	51
24 İNGİLTERE	16,7	0,82	99	99	70
25 İRLANDA	18,2	0,91	99	99	83
26 İSPANYA	18	0,87	97	99	57
27 İSRAİL	16,5	0,90	89	95	67
28 İSVEÇ	16,6	0,92	99	99	63
29 İSVİÇRE	16	0,78	99	99	83
30 İTALYA	16,7	0,86	99	99	55
31 İZLANDA	20,1	0,91	99	99	83
32 JAPONYA	15,2	0,90	99	99	60
33 KANADA	16,8	0,93	99	99	73
34 KARADAĞ	15,7	0,65	89	89	65
35 KATAR	13,5	0,62	95	97	72
36 KIBRIS	16,4	0,80	98	99	57
37 KOLOMBİYA	14,5	0,85	94	93	62
38 KORE	15,8	0,93	99	99	49
39 KOSOVA			90	90	65
40 KOSTA RİKA	14,5	0,66	96	96	80
41 LETONYA	16,6	0,88	100	100	62
42 LİTVANYA	17,1	0,87	100	100	59
43 LÜBNAN	13	0,60	86	93	72
44 LÜKSEMBURG	14	0,77	99	99	79
45 MACAO (ÇİN)			99	90	80
46 MACARİSTAN	16	0,75	99	99	55
47 MALTA	14,3	0,56	94	91	80
48 MEKODONYA		0,70	96	99	65
49 MEKSİKA	13,5	0,73	92	95	55

50	MOLDOVYA	12,1	0,72	98	100	55
51	NORVEÇ	18,3	0,99	99	99	84
52	PERU	13,2	0,70	85	95	54
53	POLONYA	17,2	0,82	99	99	85
54	PORTEKİZ	16,5	0,74	94	97	70
55	ROMANYA	15,1	0,83	89	90	64
56	RUSYA	15,3	0,80	100	100	51
57	SİNGAPUR	15,5	0,75	94	98	83
58	SLOVAK CUMHURİYETİ	15,4	0,88	99	99	66
59	SLOVENYA	18,1	0,80	98	99	73
60	ŞİLİ	16,6	0,80	92	96	70
61	TAYLAND	14,8	0,65	90	90	75
62	TAYVAN	14,1	0,72	99	99	60
63	TRİNAND&TOBOCCO	14,3	0,71	99	98	64
64	TUNUS	16,3	0,65	89	90	30
65	TÜRKİYE	14	0,75	90	98	51
66	URUGAY		0,53	98	98	50
67	ÜRDÜN	13,4	0,65	80	89	54
68	VİETNAM	12,9	0,50	91	95	83
69	YENİ ZELEND	20	1,00	99	99	78
70	YUNANİSTAN	17,1	0,86	96	98	52

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 8. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Öğrenci Sayıları

Ülkeler	İlkokula Başlama Yaşı	İlkokuldan Başlayarak Zorunlu Eğitim Yılı	Toplam Öğrenci Sayısı (Okul Öncesi ile Lise Sonu)	Toplam Erkek Öğrenci Sayısı (Okul Öncesi ile Lise Sonu)	Toplam Kız Öğrenci Sayısı (Okul Öncesi ile Lise Sonu)
	2015	2015	2016	2016	2016
1 ABD	6	11	33198466	3142994	30055472
2 ALMANYA	6	10	5823847	555213	5268634
3 ARNAVUTLUK	6	8	271481	26472	245009
4 AVUSTRALYA	6	9	2452994	234066	2218928
5 AVUSTURYA	6	9	123305	63313	59992
6 BELÇİKA	6	12	1042352	98928	943424
7 BİREZİLYA	7	8	4596651	2346677	2249974
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	6	6	696304	65682	630622
9 B-S-J-G ÇİN	6	9	24250839	1885470	112258963
10 BULGARİSTAN	6	12	100452	51650	48802
11 CABA (ARJANTİN)	6	10	1098754	558815	539939
12 CEZAYİR	6	9	1177788	600984	576804
13 ÇEK CUMHURİYETİ	6	9	1607618	825410	782208
14 DANIMARKA	7	10	951046	487550	463496
15 DOMİNİK CUMHURİYETİ	6	9	315580	160697	154883
16 ENDONEZYA	8	8	7220501	3694635	3525866
17 ESTONYA	7	9	114661	10950	103711
18 FİNLANDİYA	7	9	900462	460894	439568
19 FRANSA	6	10	1215796	622667	593119
20 GÜRCİSTAN	6	6	704749	369520	335229
21 HIRVATİSTAN	5	8	613155	315180	297975
22 HOLLANDA	6	4	282357	145001	137356
23 HONG KONG (ÇİN)	6	9	823710	425080	398630
24 İNGİLTERE	5	11	1156449	591861	564586
25 İRLANDA	6	9	1035915	531280	504635
26 İSPANYA	6	11	6863199	3532330	3330869
27 İSRAİL	6	12	1282640	122498	1160142
28 İSVEÇ	7	9	1723116	884520	838596
29 İSVİÇRE	6	9	1241298	637070	604228
30 İTALYA	6	8	4428468	424237	4004231
31 İZLANDA	6	9	1035915	531280	504635
32 JAPONYA	6	9	16427581	8434350	7993231
33 KANADA	6	10	5795229	2970800	2824429
34 KARADAĞ	6	9	1137600	589970	547630
35 KATAR	6	8	356678	182620	174058
36 KIBRIS	6	9	1056470	101960	954510
37 KOLOMBİYA	6	10	11622220	5932510	5689710
38 KORE	6	9	6995260	3629410	3365850
39 KOSOVA	5	9			
40 KOSTA RİKA	5	10	1065756	545190	520566
41 LETONYA	7	9	298795	153180	145613
42 LİTVANYA	6	10	421985	216120	205865
43 LÜBNAN	6	6	1415658	707264	708394
44 LÜKSEMBURG	6	9	957070	491400	465670
45 MACAO (ÇİN)	6	9	783860	404150	379710

46	MACARİSTAN	5	12	1409342	724145	685197
47	MALTA		9	629580	325200	304380
48	MEKODONYA	6	10	349340	179350	169990
49	MEKSIKA	6	10	3453802	1766247	1687555
50	MOLDOVYA	7	10	5582820	2879500	2703320
51	NORVEÇ	6	10	932859	477710	455149
52	PERU	5	12	878727	448524	430203
53	POLONYA	7	12	561797	288364	273433
54	PORTEKİZ	6	9	1431061	733420	697641
55	ROMANYA	6	9	301741	154916	146825
56	RUSYA	7	12	2495957	1279861	1216096
57	SİNGAPUR	6	10	854389	437380	417009
58	SLOVAK CUMHURİYETİ	6	9	830526	425220	405306
59	SLOVENYA	7	9	306028	157250	148778
60	ŞİLİ	6	12	368155	187562	180593
61	TAYLAND	6	9	1215560	624668	590892
62	TAYVAN	5	9			
63	TRİNAND&TOBOCCO	5	12	283062	143560	139502
64	TUNUS	6	9	272639	139405	133234
65	TÜRKİYE	6	9	1111816	127774	984042
66	URUGAY	5	15	731153	373470	357683
67	ÜRDÜN	6	10	338334	171726	166608
68	VİETNAM	6	9	2139247	1117732	1021515
69	YENİ ZELEND	6	11	930194	477360	452834
70	YUNANİSTAN	6	9	1541798	793190	748608

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 9. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Toplam Öğrenci Sayıları

Ülkeler	İlkokula Başlama Yaşı	İlkokuldan Başlayarak Zorunlu Eğitim Yılı	Toplam Öğrenci Sayısı (Okul Öncesi ile Lise Sonu)	Toplam Erkek Öğrenci Sayısı (Okul Öncesi ile Lise Sonu)	Toplam Kız Öğrenci Sayısı (Okul Öncesi ile Lise Sonu)
	2015	2015	2016	2016	2016
1 ABD	6	11	33198466	3142994	30055472
2 ALMANYA	6	10	5823847	555213	5268634
3 ARNAVUTLUK	6	8	271481	26472	245009
4 AVUSTRALYA	6	9	2452994	234066	2218928
5 AVUSTURYA	6	9	123305	63313	59992
6 BELÇİKA	6	12	1042352	98928	943424
7 BİRİZİLYA	7	8	4596651	2346677	2249974
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	6	6	696304	65682	630622
9 B-S-J-G ÇİN	6	9	24250839	1885470	112258963
10 BULGARİSTAN	6	12	100452	51650	48802
11 CABA (ARJANTİN)	6	10	1098754	558815	539939
12 CEZAYİR	6	9	1177788	600984	576804
13 ÇEK CUMHURİYETİ	6	9	1607618	825410	782208
14 DANIİMARKA	7	10	951046	487550	463496
15 DOMİNİK CUMHURİYETİ	6	9	315580	160697	154883
16 ENDONEZYA	8	8	7220501	3694635	3525866
17 ESTONYA	7	9	114661	10950	103711
18 FİNLANDİYA	7	9	900462	460894	439568
19 FRANSA	6	10	1215796	622667	593119
20 GÜRCİSTAN	6	6	704749	369520	335229
21 HIRVATİSTAN	5	8	613155	315180	297975
22 HOLLANDA	6	4	282357	145001	137356
23 HONG KONG (ÇİN)	6	9	823710	425080	398630
24 İNGİLTERE	5	11	1156449	591861	564586
25 İRLANDA	6	9	1035915	531280	504635
26 İSPANYA	6	11	6863199	3532330	3330869
27 İSRAİL	6	12	1282640	122498	1160142
28 İSVEÇ	7	9	1723116	884520	838596
28 İSVİÇRE	6	9	1241298	637070	604228
30 İTALYA	6	8	4428468	424237	4004231
31 İZLANDA	6	9	1035915	531280	504635
32 JAPONYA	6	9	16427581	8434350	7993231
33 KANADA	6	10	5795229	2970800	2824429
34 KARADAĞ	6	9	1137600	589970	547630
35 KATAR	6	8	356678	182620	174058
36 KIBRIS	6	9	1056470	101960	954510
37 KOLOMBİYA	6	10	11622220	5932510	5689710
38 KORE	6	9	6995260	3629410	3365850
39 KOSOVA	5	9			
40 KOSTA RİKA	5	10	1065756	545190	520566
41 LETONYA	7	9	298795	153180	145613
42 LİTVANYA	6	10	421985	216120	205865
43 LÜBNAN	6	6	1415658	707264	708394
44 LÜKSEMBURG	6	9	957070	491400	465670
45 MACAO (ÇİN)	6	9	783860	404150	379710
46 MACARİSTAN	5	12	1409342	724145	685197

47	MALTA		9	629580	325200	304380
48	MEKODONYA	6	10	349340	179350	169990
49	MEKSİKA	6	10	3453802	1766247	1687555
50	MOLDOVYA	7	10	5582820	2879500	2703320
51	NORVEÇ	6	10	932859	477710	455149
52	PERU	5	12	878727	448524	430203
53	POLONYA	7	12	561797	288364	273433
54	PORTEKİZ	6	9	1431061	733420	697641
55	ROMANYA	6	9	301741	154916	146825
56	RUSYA	7	12	2495957	1279861	1216096
57	SİNGAPUR	6	10	854389	437380	417009
58	SLOVAK CUMHURİYETİ	6	9	830526	425220	405306
59	SLOVENYA	7	9	306028	157250	148778
60	ŞİLİ	6	12	368155	187562	180593
61	TAYLAND	6	9	1215560	624668	590892
62	TAYVAN	5	9			
63	TRİNAND&TOBOCCO	5	12	283062	143560	139502
64	TUNUS	6	9	272639	139405	133234
65	TÜRKİYE	6	9	1111816	127774	984042
66	URUGAY	5	15	731153	373470	357683
67	ÜRDÜN	6	10	338334	171726	166608
68	VİETNAM	6	9	2139247	1117732	1021515
69	YENİ ZELEND	6	11	930194	477360	452834
70	YUNANİSTAN	6	9	1541798	793190	748608

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 10. 2015 Yılı PISA'ya Katılan Ülkelerin Öğrenci Kayıt Oranları

Ülkeler	Ortaokul (10-13) İndeksi	Ortaokul Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı	Ortaokul Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı	Lise Öğrenci İndeksi (Oran)	Lise Kız Öğrenci Okula Kayıt Oranı	Lise Erkek Öğrenci Okula Kayıt Oranı	İlköğretim Yıllık Ders Saati	Lise Yıllık Ders Saati
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
1 ABD	98	88	86	87	110	79	883	981
2 ALMANYA	102	80	85	65	63	60	799	751
3 ARNAVUTLUK	96	64	66	63	63	48		
4 AVUSTRALYA	138	86	85	87	101	73	889	821
5 AVUSTURYA	145	85	85	89	79	66	779	606
6 BELÇİKA	165	84	87	73	80	62	678	685
7 BİRİZİLYA	102	80	85	46	80	70	160	160
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ		79	73	22	29	22		
9 B-S-J-G ÇİN	95	90	95	41	40	35		
10 BULGARİSTAN	101	84	86	71	71	55		
11 CABA (ARJANTİN)	106	89	81	80	96	62		
12 CEZAYİR	100	49	52	35	38	25		
13 ÇEK CUMHURİYETİ	108	70	75	110	76	53	882	620
14 DANI MARKA	130	92	90	82	94	66	528	662
15 DOMİNİK CUMHURİYETİ	78	66	58	48	41	26		
16 ENDONEZYA	82	77	75	31	32	31		
17 ESTONYA	109	91	90	73	93	61	619	619
18 FİNLANDİYA	145	93	92	89	103	85	676	589
19 FRANSA	111	98	99	64	65	52	900	648
20 GÜRCİSTAN	99	80	84	39	31	25		
21 HIRVATİSTAN	99	95	92	70	71	52		
22 HOLLANDA	132	91	90	79	81	74	930	750
23 HONG KONG (ÇİN)	117	90	90	81				
24 İNGİLTERE	128	95	90	56	72	53		
25 İRLANDA	126	100	99	73	72	70	510	734
26 İSPANYA	130	96	95	89	93	76	863	713
27 İSRAİL	102	100	97	66	75	57	800	644
28 İSVEÇ	102	93	93	65	86	55	452	420
29 İSVİÇRE								102
	116	80	82	37	55	56	1073	0
30 İTALYA	102	92	91	63	74	52	752	615
31 İZLANDA	111	100	99	82	102	60	510	735
32 JAPONYA	102	100	99	62	58	65	742	607
33 KANADA	110	100	100	70	68	51	797	602
34 KARADAĞ	90	85	90	55	62	49		
35 KATAR	109	100	91	16	37	5		
36 KIBRIS	85	93	91	45	50	42		
37 KOLOMBİYA								126
	99	77	71	51	48	42	1000	7
38 KORE	98	96	96	95	50	51	658	547
39 KOSOVA	95	80	85	78	70	75		
40 KOSTA RİKA								126
	94	75	71	58	53	41	1118	7

41	LETONYA	115	84	83	67	79	52	565	684
42	LİTVANYA	107	96	97	69	88	61	685	610
43	LÜBNAN	68	68	67	43	48	45		
44	LÜKSEMBURG	102	88	85	19	19	17	894	849
45	MACAO (ÇİN)	100	92	92					
46	MACARİSTAN	107	92	90	53	68	52	689	680
47	MALTA	85	84	80	45	47	36		
48	MEKODONYA	75	77	79	50	42	35	800	747
49	MEKSİKA	91	69	66	30	28	30		
50	MOLDOVYA	78	78	78	47	46	35		
51	NORVEÇ	113	96	94	77	91	58	741	840
52	PERU	96	77	77	41	45	41		
53	POLONYA	109	91	90	71	89	59	573	633
54	PORTEKİZ	116	86	78	66	75	63	742	605
55	ROMANYA	95	81	79	53	59	44		
56	RUSYA	101	85	80	79	85	68	565	483
57	SİNGAPUR								115
		90	98	90				1157	7
58	SLOVAK CUMHURİYETİ	92	75	80	53	67	44	832	828
59	SLOVENYA	95	94	93	80	104	70	627	627, 2
60	ŞİLİ	100	86	82	87	79	70	629	112 3
61	TAYLAND	86	82	77	53	59	44		
62	TAYVAN	70	70	75	55	50	55		
63	TRİNAND&TOB OCCO	75	75	70	20	13	11		
64	TUNUS	88	78	85	35	43	27		
65	TÜRKİYE	100	80	84	79	64	75	728	504
66	URUGAY	94	76	68	63	60	65		
67	ÜRDÜN	84	89	86	48	40	45		
68	VİETNAM	98	70	80	30	25	24		
69	YENİ ZELEND	117	97	97	81	95	65	922	840
70	YUNANİSTAN	108	99	99	110	116	112	470	527

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 11. PISA Sınavına Giren Ülkelerin Din Grup Oranları ve Hukuk Sistemini Dine Dayandırma Durumu

		Müslümanlık İnanç Grubu Yüzdesi 2015	Hristiyanlık İnanç Grubu Yüzdesi 2015	Yahudi İnanç Grubu Yüzdesi 2015	Budist İnanç Grubu Yüzdesi 2015	Hinduist 2015	Taoist Konfüsyenist 2015	Ateist Nüfus Yüzdesi_2015	Kayıtlı Olmayan Din Grubu Yüzdesi 2015	Yanıtlamayan Bilinmeyen Tanımlanmamış 2015	Yerel İnanç Halk Dinleri Grubu Yüzdesi 2015	Diğer Genelde Yüzde 1 ve 2'nin Altında 2015	Dine Bağlı Olmayan İnsan Grubu Yüzdesi Nonreligious 2015	Hâkim Din Grubu	Hukuk Sistemini Dine Dayandırma
1	ABD	,90	70,60	1,90	,70	,70	,0	,0	22,80	,60	,0	2,40	,0	1,00	,0
2	ALMAN YA	4,40	57,90	,0	,0	,0	,0	,0	36,00	,0	,0	1,70	,0	6,00	,0
3	ARNAV UTLUK	58,80	16,80	,0	,0	,0	,0	2,50	,0	16,20	,0	5,70	,0	5,00	,0
4	AVUST RALYA	2,60	52,20	,0	2,40	1,90	,0	,0	9,60	,0	,0	1,30	30,10	6,00	,0
5	AVUST URYA	4,20	81,70	,0	,0	,0	,0	,0	,0	2,00	,0	,80	12,00	1,00	,0
6	BELÇİKA	5,00	52,50	,40	,30	,0	,0	9,20	,0	,0	,0	,0	32,60	6,00	,0
7	BİREZİL YA	,0	94,20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,40	2,20	1,40	8,00	1,00	,0
8	BİRLEŞİ K ARAP EMİRLİ KLERİ	76,00	9,00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	15,00	,0	,0	3,00	1,00
9	B-S-J-G (ÇİN)	1,80	5,10	,10	18,20	,10	21,90	52,20	,0	,0	,0	,70	,0	6,00	,0
10	BULGARİSTAN	7,80	61,10	,0	,0	,0	,0	,0	,0	27,40	,0	,0	3,70	5,00	,0
11	CABA (ARJANTİN)	,0	94,00	2,00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	4,00	,0	1,00	,0
12	CEZAYİR	99,00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,00	,0	3,00	1,00
13	ÇEK CUMHURİYETİ	,0	11,50	,0	,0	,0	,0	,0	,0	54,00	,0	,0	34,50	6,00	,0
14	DANİMARKA	4,00	76,00	,0	,0	,0	,0	,0	20,00	,0	,0	,0	,0	1,00	,0
15	DOMİNİK CUMHURİYETİ	,0	95,00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	5,00	,0	1,00	,0
16	ENDONEZYA	87,20	9,90	,0	,0	1,70	,0	,0	,0	,40	,0	,90	,0	3,00	,0

17	ESTONY A	,0	28, 30	,0	,0	,0	,0	,0	,0	16, 70	,0	,9 0	54, 10	6, 00	,0
18	FİNLAN DİYA	,0	72, 00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	26, 30	,0	1, 70	,0	1, 00	,0
19	FRANSA	7,0 0	63, 00	,50	,50	,0	,0	,0	,0	5,5 0	,0	,5 0	23, 00	5, 00	,0
20	GÜRCİS TAN	10, 70	87, 50	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,2 0	,0	1, 20	,50	1, 00	,0
21	HIRVAT İSTAN	1,5 0	90, 70	,0	,0	,0	,0	3,8 0	,0	2,5 0	,0	1, 50	,0	1, 00	,0
22	HOLLA NDA	4,9 0	39, 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	5, 70	50, 10	6, 00	,0
23	HONG KONG (ÇİN)	4,2 0	12, 00	,0	27, 90	1,4 0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	55, 50	6, 00	,0
24	İNGİLTE RE	4,4 0	59, 50	,0	,0	1,3 0	,0	,0	,0	7,2 0	,0	2, 00	25, 70	5, 00	,0
25	İRLAND A	1,3 0	83, 90	,0	,0	,0	,0	,0	,0	2,6 0	,0	2, 40	9,8 0	1, 00	,0
26	İSPANY A	,0	67, 80	,0	,0	,0	,0	9,1 0	,0	2,5 0	,0	2, 20	18, 40	5, 00	,0
27	İSRAİL	17, 70	3,6 0	74, 70	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	4, 00	,0	2, 00	1, 00
28	İSVEÇ	,0	63, 50	,0	,0	,0	,0	,0	,0	28, 40	,0	8, 10	,0	5, 00	,0
29	İSVİÇRE	5,1 0	68, 00	,20	,0	,0	,0	,0	,0	1,3 0	,0	1, 40	23, 90	5, 00	,0
30	İTALYA	,0	80, 00	,0	,0	,0	,0	20, 00	,0	,0	,0	,0	,0	1, 00	,0
31	İZLAND A	1,3 0	80, 70	,0	,0	,0	,0	,0	,0	9,2 0	,0	4, 00	6,3 0	1, 00	,0
32	JAPONY A	,0	1,5 0	,0	66, 80	,0	,0	,0	,0	,0	24, 60	7, 10	,0	4, 00	,0
33	KANAD A	3,2 0	67, 20	1,0 0	1,1 0	1,5 0	,0	,0	,0	,0	1,4 0	,6 0	23, 90	5, 00	,0
34	KARAD AĞ	19, 10	75, 50	,0	,0	,0	,0	1,2 0	,0	2,6 0	,0	1, 50	,0	1, 00	,0
35	KATAR	67, 70	13, 80	1,0 0	3,1 0	13, 80	,0	,0	,0	,90 0	1,0 0	,7 0	,90	5, 00	1, 00
36	KIBRIS	1,8 0	94, 00	,0	1,0 0	,0	,0	,60 0	1,1 0	,0	,0	1, 40	,0	1, 00	,0
37	KOLOM BİYA	,0	93, 00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	5,0 0	,0	2, 00	,0	1, 00	,0
38	KORE	,0	27, 60	,0	15, 50	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	56, 90	6, 00	,0
39	KOSOV A	95, 60	3,7 0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,60 0	,0	,0 7	,07	3, 00	,0
40	KOSTR A RİKA	,0	87, 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	2, 40	10, 40	1, 00	,0
41	LETON YA	,0	82, 90	,0	,0	,0	,0	,0	,0	10, 10	1,6 0	,8 0	6,1 0	1, 00	,0
42	LİTVAN YA	,0	35, 90	,0	,0	,0	,0	,0	,0	63, 70	,0	,4 0	,0	5, 00	,0
43	LÜBNA N	54, 00	40, 50	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	5, 60	,0	5, 00	1, 00
44	LÜKSE MBURG	2,3 0	70, 40	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,5 0	26, 80	1, 00	,0
45	MACAO (ÇİN)	,0	7,3 0	,0	17, 30	,0	,0	,0	,0	,0	58, 90	1, 20	15, 40	6, 00	,0

46	MACAR İSTAN	,0	52, 80	,0	,0	,0	,0	,0	,0	27, 20	,0	1, 90	18, 10	5, 00	,0
47	MALTA	,0	90, 00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	10, 00	,0	,0	,0	1, 00	,0
48	MEKOD ANYA	33, 30	65, 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,5 0	,0	,0	,0	5, 00	,0
49	MEKSİK A	,0	90, 70	,0	,0	,0	,0	,0	,0	2,7 0	,0	1, 90	4,7 0	1, 00	,0
50	MOLDO VYA	,0	92, 70	,0	,0	,0	,0	,20	,0	6,9 0	,0	,2 0	,0	1, 00	,0
51	NORVE Ç	2,8 0	78, 50	,0	,0	,0	,0	,0	,0	7,5 0	,0	2, 00	9,0 0	1, 00	,0
52	PERU	,0	93, 80	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	3, 30	2,9 0	1, 00	,0
53	POLAN YA	,0	88, 90	,0	,0	,0	,0	,0	,0	10, 80	,0	,4 0	,0	1, 00	,0
54	PORTEK İZ	,0	84, 30	,0	,0	,0	,0	,0	8,3 0	,0	,0	,6 0	6,8 0	1, 00	,0
55	ROMAN YA	,0	92, 60	,0	,0	,0	,0	,0	6,3 0	,0	,0	,9 0	,20	1, 00	,0
56	RUSYA	15, 00	22, 00	,0	,0	,0	,0	,0	63, 00	,0	,0	,0	,0	6, 00	,0
57	SİNGAP UR	14, 00	18, 80	,0	33, 20	5,0 0	10, 00	,0	,0	,0	,0	,6 0	18, 50	5, 00	,0
58	SLOVA K CUMHU RİYETİ	,0	74, 00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	12, 50	,0	,0	13, 40	1, 00	,0
59	SLOVEN YA	2,4 0	61, 00	,0	,0	,0	,0	,0	3,5 0	23, 00	,0	,0	10, 10	5, 00	,0
60	ŞİLİ	,0	84, 10	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,1 0	,0	3, 40	11, 50	1, 00	,0
61	TAYLA ND	4,3 0	1,0 0	,0	94, 60	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1, 00	1,0 0	4, 00	,0
62	TAYVA N	,0	3,9 0	,0	35, 30	,0	33, 20	,0	,0	18, 20	10, 00	,0	,0	5, 00	,0
63	TRİNAN D &TOBO CCO	5,0 0	55, 20	,0	,0	18, 20	,0	,0	,0	11, 10	,0	8, 40	2,2 0	5, 00	,0
64	TUNUS	99, 10	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1, 00	,0	3, 00	1, 00
65	TÜRKİY E	99, 80	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,2 0	,0	3, 00	,0
66	URUGA Y	,0	81, 40	,30	,0	,0	,0	17, 20	,0	,0	,0	1, 10	,0	1, 00	,0
67	ÜRDÜN	97, 20	2,2 0	,10	,40	,10	,0	,0	,10	,0	,10	,1 0	,0	3, 00	1, 00
68	VİETNA M	,10	7,5 0	,0	7,9 0	,0	,0	,0	,0	,0	2,6 0	,0	82, 10	6, 00	,0
69	YENİ ZELEND A	1,1 0	44, 30	,0	1,4 0	2,1 0	,0	,0	8,2 0	4,1 0	,0	1, 40	38, 50	6, 00	,0
70	YUNANİ STAN	2,0 0	81, 00	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,0 0	,0	3, 00	13, 00	1, 00	,0

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

EK 12. 2015 Yılı PISA Ortalama Puanları ve Ülkelerin Okullardaki Zorunlu Din Dersleri İle Seçmeli Din Dersleri

Ülkeler	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı	Matematik Ortalama Puanı	Okuma Beceri Puanı Ortalama	İlkokul Zorunlu Din Dersi	İlkokul Seçmeli Din Dersi	Ortaokul Zorunlu Din Dersi	Ortaokul Seçmeli Din Dersi	Lise Zorunlu Din Dersi	Lise Seçmeli Din Dersi
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
1 ABD	496	591	487	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
2 ALMANYA	509	608	485	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
3 ARNAVUTLUK	427	523	376	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
4 AVUSTRALYA	510	621	487	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
5 AVUSTURYA	495	633	475	Var	Var	Var	Var	Var	Var
6 BELÇİKA	502	639	491	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
7 BİRİZİLİYA	401	508	395	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
8 BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	437	567	408	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
9 B-S-J-G ÇİN	518	670	486						
10 BULGARİSTAN	446	572	409	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
11 CABA (ARJANTİN)	475	586	468	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
12 CEZAYİR	376	447	335	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
13 ÇEK CUMHURİYETİ	493	617	475	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
14 DANİMARKA	502	506	489	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok
15 DOMİNİK CUMHURİYETİ	332	419	342						
16 ENDONEZYA	403	489	386	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
17 ESTONYA	534	630	505	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
18 FİNLANDİYA	531	617	504	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var
19 FRANSA	495	620	485	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
20 GÜRCİSTAN	411	526	374	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
21 HIRVATİSTAN	475	591	473						
22 HOLLANDA	509	659	491	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
23 HONG KONG (ÇİN)	523	681	513						
24 İNGİLTERE	509	618	487						
25 İRLANDA	503	618	515	Var	Var	Var	Var	Var	Var
26 İSPANYA	493	605	485						
27 İSRAİL	467	614	467	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
28 İSVEÇ	493	613	481	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
29 İSVİÇRE	506	650	480						
30 İTALYA	481	621	477	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
31 İZLANDA	503	608	460						

32	JAPONYA	538	652	509	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
33	KANADA	528	635	514	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
34	KARADAĞ	411	535	410						
35	KATAR	418	541	376	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
36	KIBRIS	433	564	417	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
37	KOLOMBİY A	416	500	417						
38	KORE	516	655	498	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
39	KOSOVA	378	468	329						
40	KOSTA RİKA	420	501	420						
41	LETONYA	490	587	467	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
42	LİTVANYA	477	594	453	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
43	LÜBNAN	386	546	339	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
44	LÜKSEMBU RG	483	618	471	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
45	MACAO (ÇİN)	529	644	493						
46	MACARİSTA N	477	605	475	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
47	MALTA	465	619	406						
48	MEKODONY A				Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
49	MEKSİKA	416	513	416						
50	MOLDOVYA	428	539	390	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
51	NORVEÇ	498	614	494	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
52	PERU	397	501	394	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
53	POLONYA	501	627	491	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
54	PORTEKİZ	501	625	490	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
55	ROMANYA	435	558	425	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
56	RUSYA	487	606	481	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
57	SİNGAPUR	556	689	525						
58	SLOVAK CUMHURİY ETİ	461	602	435	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
59	SLOVENYA	513	628	484	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
60	ŞİLİ	447	544	453	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
61	TAYLAND	421	523	392						
62	TAYVAN									
63	TRİNİDAD&T OBOCCO	425	538	401	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
64	TUNUS	386	481	348	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
65	TÜRKİYE	427	533	414	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
66	URUGAY	435	545	424	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
67	ÜRDÜN	409	491	372	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
68	VİETNAM	525	606	474						
69	YENİ ZELENDİ	513	623	493						
70	YUNANİSTA N	455	574	449	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var

Kaynak: <https://data.worldbank.org>

T. C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Öz Geçmiş

Adı Soyadı	Fahriye Aytolu KARA		İmza:	
Doğum Yeri	Osmaniye			
Doğum Tarihi	10.05.1980			
Medeni Durumu	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlkokul	Mithatpaşa İlkokulu		Osmaniye	1987-1991
Ortaokul	M. Akif Ersoy Ortaokulu		Osmaniye	1991-1994
Lise	Çukurova Lisesi		Osmaniye	1994-1997
Lisans	Yakın Doğu Üniversitesi	Uluslararası İlişkiler	Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	2001-2006
Yüksek Lisans	Çukurova Üniversitesi	Felsefe Grubu Eğitimi	Adana	2014-
Akademik Çalışmalar	1. KARA, Fahriye Aytolu ve Feyzullah AĞIRMAN (2015). “İki Dillilik Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Analiz”, I. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. 28-30 Mayıs 2015, Bildiri Özetleri Kitabı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 70. 2. KARA, Fahriye Aytolu (2015). Fellahlar’ın Sosyolojisi (Kitap Tanıtımı). <i>Çukurova Araştırmaları</i>, 1 (1), 190-192. 3. KARA, Fahriye Aytolu ve Feyzullah AĞIRMAN (2015). İki Dillilik Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Analiz. <i>IJLET (International Journal of Languages Education And Teaching). UDES 2015 (Özel Sayı)</i>. 894-903. 4. KARA, Fahriye Aytolu ve Gülten KUNT (2016). “Aylan Bebeğin Son Uykusunun Basına Yansıması”, 1. Uluslararası Gerçek ve Umut Arasında Suriyeli Mülteciler Sempozyumu, Adıyaman Üniversitesi. 13-14 Mayıs 2016, Bildiri Özetleri Kitabı, 41. 5. KARA, Fahriye Aytolu ve Gülten KUNT (2018). Aylan Bebeğin Son Uykusunun Basına Yansıması, <i>Route Educational and Social Science Journal</i>, 5 (12), 90-98			
İlgi Alanları	Uluslararası İlişkiler, Göç.			
İş Deneyimi	Adana Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Turizm ve Müzeler Müdürlüğü Büro Personeli			
Adres	Çukurova Üniversitesi, Sosyal tesisleri Yanı Lojmanları A. Blok No: 28 Sarıçam / ADANA			