



# PISA'da Okuma Performansı ve Öğrencilerin Okul Yaşamı

Prof. Dr. Emin Karip  
TEDMEM Direktörü

Türkiye'nin PISA performansı.....2

Öğrencilerin okul yaşamı ile okuma performansı ilişkisi.....8

Öğrencilerin okuma performansını artırmak, okul yaşamını anlamaktan geçer..... 28



Türkiye'nin PISA performansındaki artış ve düşüşün sadece bir önceki döneme kıyasla değerlendirilmesi en iyimser ifade ile eksik bir değerlendirme olarak görülebilir. PISA performansındaki eğilimin değerlendirilmesinde 2003'ten bu yana elde edilen puanların kullanılması ile birlikte, Türkiye'den araştırmaya katılan öğrencilerin 15 yaş grubundaki nüfusun ne kadarlık bir oranını temsil ettiğinin de dikkate alınması gerekir. Ayrıca temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı ile birlikte ileri düzeyde performans gösteren öğrenci oranının da değerlendirmede dikkate alınması performansın artırılması için olası müdahale alanlarının belirlenmesi açısından önemlidir.

PISA 2018'de 15 yaşındaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanındaki performansları ile birlikte, öğrenme çıktıları ile ilişkili olarak öğrencilerin okul yaşamları, öğrencinin anne babasının sosyo-demografik özellikleri, öğretmenlerin nitelikleri ve özellikleri ile okulların çeşitli özellikleri hakkında da zengin bir veri tabanı ve bilgi sağlanmaktadır. Bu yazıda Türkiye'nin fen, matematik ve okuma alanındaki performansları hakkında tartışmalı alanlarda genel bir değerlendirme sunulurken, aynı zamanda öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenlerden öğrenciler için okul yaşamı ilgili olanlardan bazılarında Türkiye'nin görünümü ele alınmıştır.

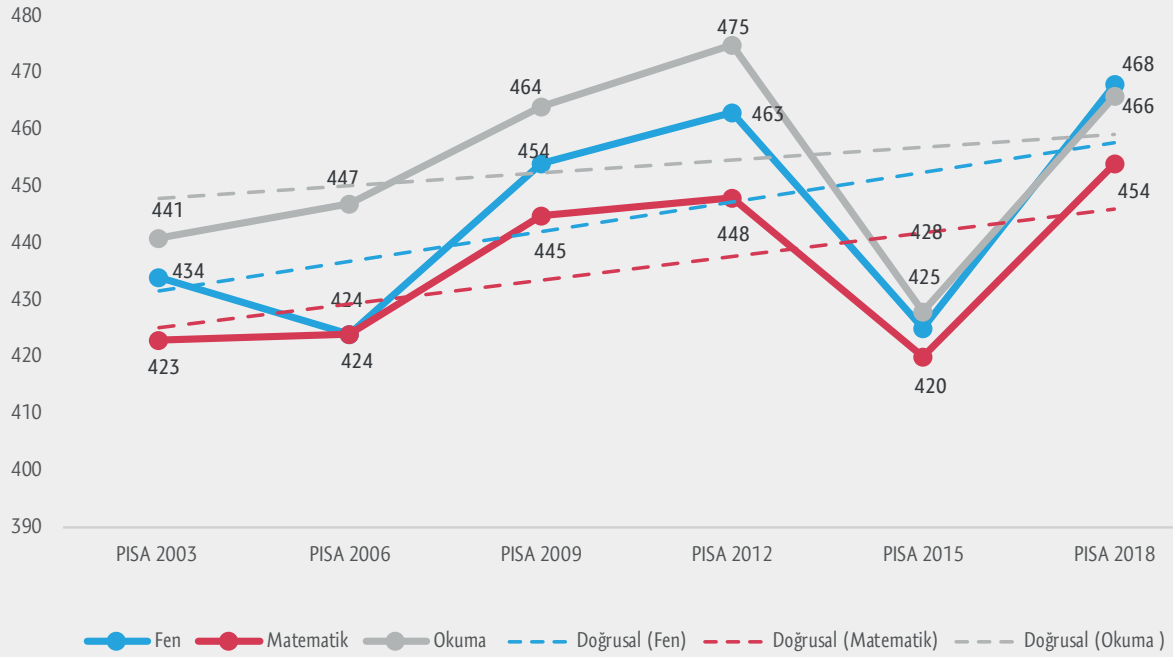
PISA 2018'de odak alanı olarak okuma alanı seçilmiş ve okuma performansının bu performansı etkileyen çeşitli değişkenler açısından detaylı analizleri yapılmıştır. Bu nedenle, bu yazı öğrencilerin okul yaşamı ile okuma performansı ilişkisinin ele alınması ile sınırlandırılmıştır. Okul yaşamı ile okuma performansı ilişkisinin incelenmesinde, okul yaşamına ilişkin değişkenlerden her birinde meydana gelen değişikliğin okuma performansında kaç puanlık bir artış veya düşüş şeklinde karşılık bulduğu üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Söz konusu değişkenler ile okuma performansı ilişkisinin belirlenmesinde, literatüre dayalı olarak bazı çıkarımlar yapmak mümkün olmakla birlikte, ilişkinin nedenselliğini kanıtlayacak veya test edecek bir modelleme yapılmamıştır.

## Türkiye'nin PISA performansı

### Türkiye'nin PISA performansı arttı mı düştü mü?

Türkiye'nin fen, matematik ve okuma alanlarındaki PISA 2018 performansı 2003 ve 2006'da gözlemlenen performansından anlamlı düzeyinde yüksek olup, 2009 veya 2012'de gözlemlenen performansından ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bütün yıllara ait sonuçlar dikkate alındığında, 2015 sonuçlarındaki kayda değer derecedeki düşüşün anormalliği aşikar olup, 2012-2015 arasındaki düşüş de 2015-2018 arasındaki yükseliş de Türkiye'nin performansındaki uzun dönemli eğilimi yansıtmamaktadır. Uzun dönemde fen, matematik ve okuma alanlarında doğrusal eğilim (Grafik 1; doğrusal kesik çizgiler uzun dönemli eğilimi gösterir) incelendiğinde, 2003 yılından 2018 yılına Türkiye'nin PISA performansı her üç alanda da artış eğilimindedir. Türkiye 2003 yılında PISA'ya ilk dahil olduğunda Türkiye'den PISA'ya katılan öğrenci örneklemini 15 yaşındaki öğrencilerin sadece %36'sını temsil etmekteydi. 2018 yılında ise temsil oranı %78'e çıkmasına rağmen kısmi bir artışla PISA performansının iyileşme göstermesi kayda değer bir ilerleme olarak görülebilir. Çünkü 2003 yılında temsil edilen veya 15 yaşında örgün eğitimde olan %36'lık kesimin, toplam içinde görece daha seçkin bir kesimi temsil etmesi beklenirken, temsil oranı %42 puan artmasına rağmen Türkiye'nin PISA performansının artmaya devam etmesi OECD tarafında da bir başarı olarak not edilmiştir.

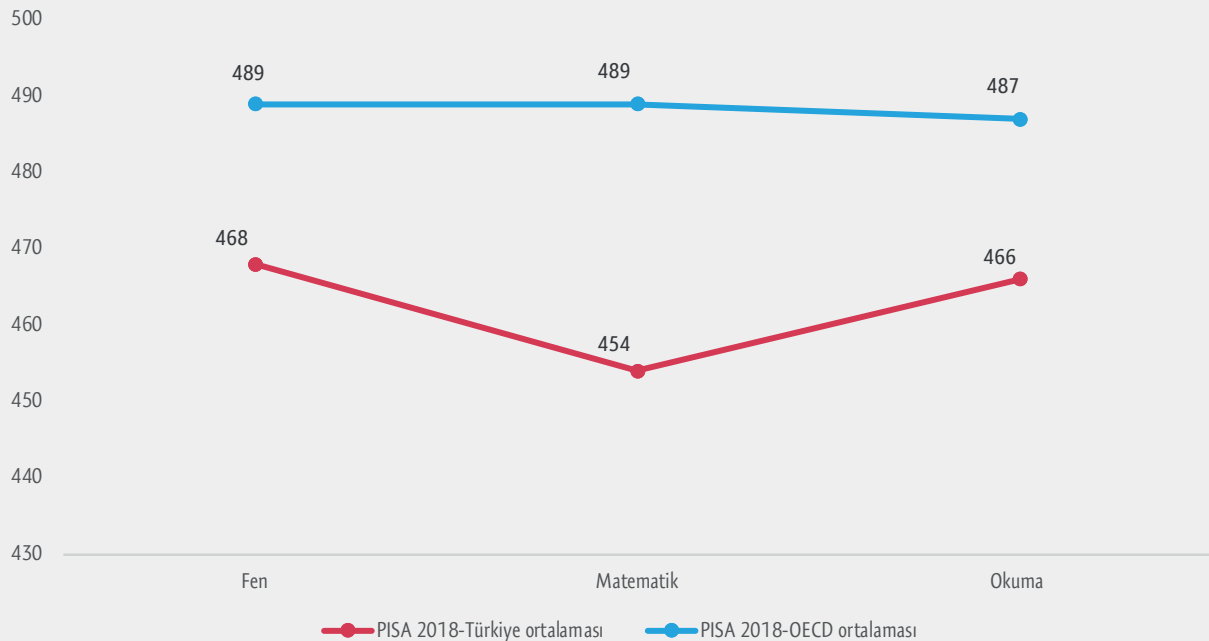
**Grafik 1. Türkiye'nin PISA performansının yıllara göre değişimi**



## Türkiye'nin PISA 2018 performansı OECD ülkeleri ortalamasına göre nerede?

Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2018 performansı OECD ortalamasından; fen alanında 21 puan, matematikte 35 puan ve okumada 21 puan daha düşüktür (Grafik 2). PISA performansında 40 puanlık bir farkın yaklaşık bir yıllık öğrenme süresine karşılık geldiği dikkate alındığında, Türkiye'nin performansının hala OECD ortalamasından kayda değer derecede düşük olduğunu söyleyebiliriz. Her ne kadar PISA sonuçları yalnızca fen, matematik ve okuma alanlarındaki yeterliklere ilişkin bilgi sağlamış olsa da, bu sonuçlar Türkiye'nin insan gücü potansiyeli açısından rekabet edebilirlik kapasitesini geliştirme ihtiyacına işaret etmektedir. Çünkü toplumsal ve ekonomik kalkınmada bir başarı hikayesi oluşturabilmenin ön koşulu eğitimde tam erişimin sağlanması ve kalitenin geliştirilmesidir.

**Grafik 2. PISA 2018 Türkiye ortalaması ve OECD ortalaması**



## Temel yeterlik düzeyinin altında kalan ve ileri düzeyde yeterlik gösteren öğrenci oranları nasıl bir eğilim gösteriyor?

PISA'da ülkelerin her üç alandaki ortalama performansı, eğitim sistemlerinin 15 yaşına kadar kazandırdığı yeterliklerin genel görünümü hakkında bir değerlendirme yapma imkanı sunmaktadır. Bu değerlendirmede temel yeterlik düzeyinin (ikinci düzeyin) altında kalan öğrenci oranının azaltılması, ileri düzeyde (beşinci ve altıncı düzeyde) yeterlik gösteren öğrenci oranının ise artırılması performansta iyileşmenin temel göstergelerinden biri olarak ele alınır.

Temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranının 2003 yılından 2018 yılına kadar fen ve matematik alanında kayda değer bir şekilde azaldığını söyleyebiliriz. Türkiye'de eğitim sisteminin temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranını fen alanında %46,6'dan %25,1'e, matematik alanında ise %52,2'den %36,7'ye düşürerek, temel yeterliklerden yoksun kalan öğrenci oranını ciddi şekilde azaltmayı başardığını görüyoruz. Ancak temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranının 2018 yılı itibarıyla OECD ülkeleri ortalamasından fen alanında 3 puan, matematik alanında yaklaşık 13 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Okuma alanında 2006 yılından (%32,2) 2018 (%26,1) yılına kadar temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı eğilimi incelendiğinde, anlamlı bir azalmadan söz etmek oldukça güç gözükmemektedir. Okuma alanında temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı 2018 yılı itibarıyla OECD ülkeleri ortalamasından yaklaşık %4 puan daha fazladır. Türkiye'nin PISA performansı genel olarak değerlendirildiğinde, temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranının azalmasının eğitim sisteminin performansına ilişkin olumlu bir gelişme olduğu açıktır. Temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranını azaltmada Türkiye'nin performansında genel olarak bir iyileşme eğilimi görülmekle birlikte, temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı bakımından sıralandığında Türkiye'nin OECD ülkeleri içinde okuma alanında 28, matematik alanında 34 ve fen alanında 29'uncu sırada olduğu görülmektedir.

Temel yeterlik düzeyinin altında performans gösteren öğrenci oranı azalırken üçüncü ve dördüncü düzeylerde performans gösteren öğrenci oranı her üç alanda da artış göstermiştir. Üçüncü ve dördüncü düzey daha çok orta düzeyde bir performans olarak görülebilir. Üçüncü ve dördüncü düzeylerde performans gösteren öğrenci oranı;

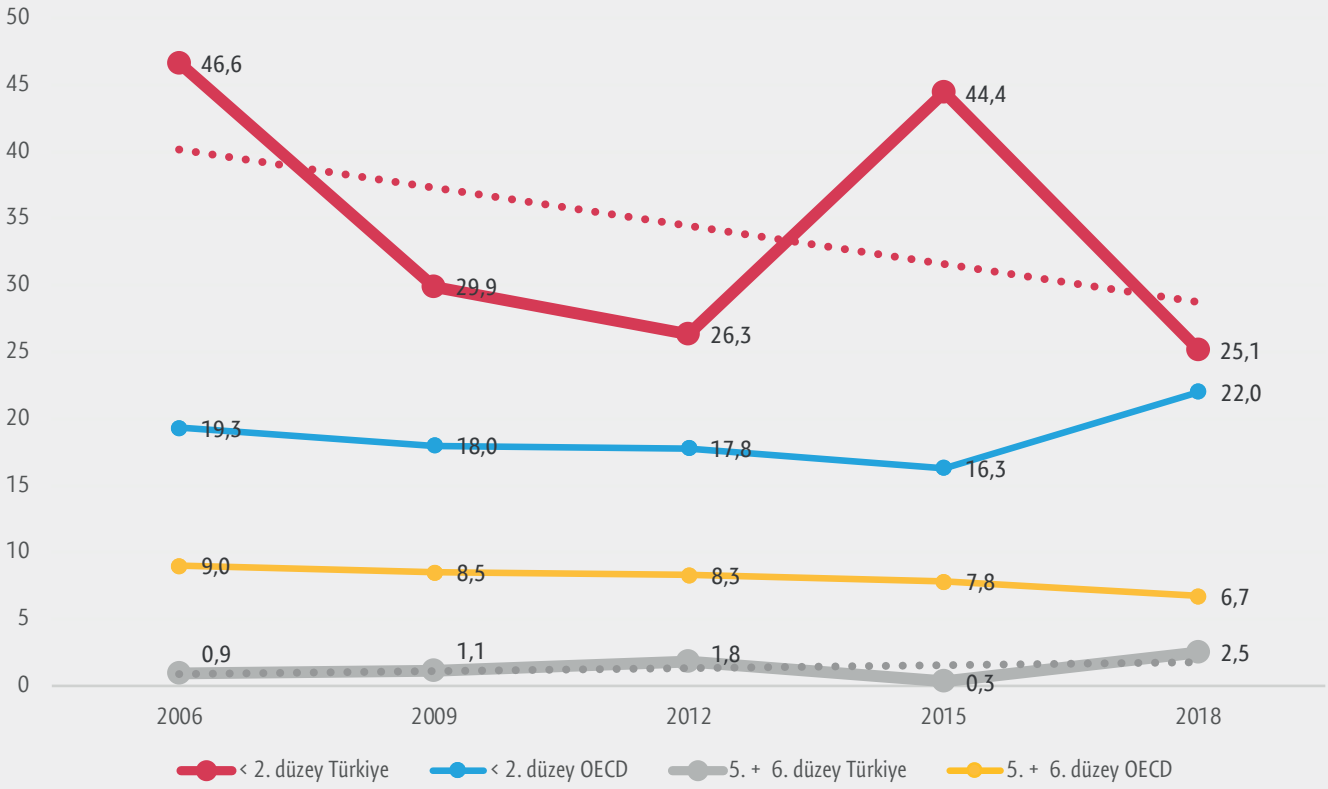
- » fen alanında 2003'te %21'den 2018'de yaklaşık %40'a,
- » matematik alanında 2003'te %20'den 2018'de yaklaşık %31'e,
- » okuma alanında ise 2003'te %35'ten 2018'de yaklaşık %40'a

yükselmiştir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de orta düzeyde performans gösteren öğrenci oranında kayda değer bir artış gerçekleşmiştir.

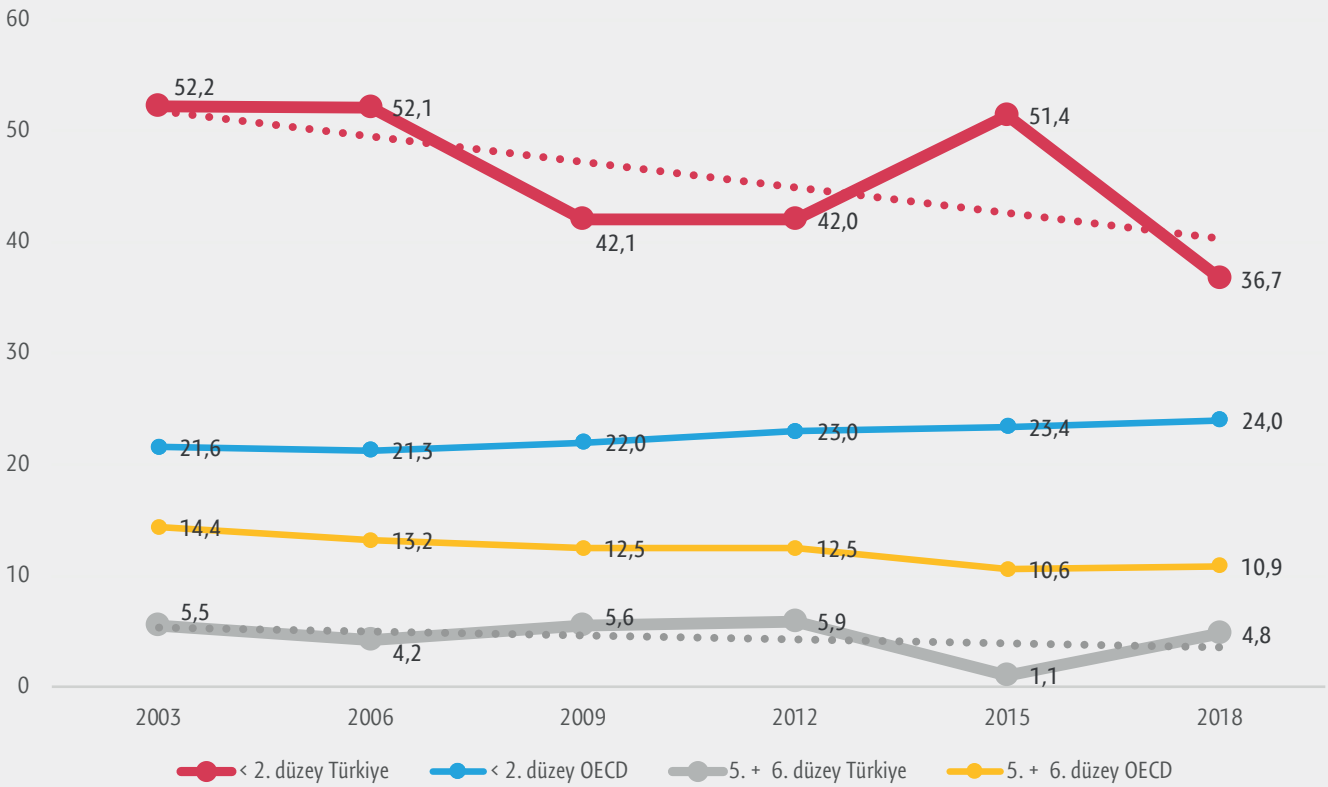
PISA performansında ülkeler bir taraftan temel yeterlik düzeyinin (ikinci düzeyin) altında kalan öğrenci oranını azaltmayı amaçlarken, diğer yandan ileri düzeydeki (beşinci ve altıncı düzey) öğrenci oranını artırmaya çalışmaktadır. Türkiye'de ileri düzeyde performans gösteren öğrenci oranı; fen alanında 2003'te %1,32'den 2018'de %2,5'e yükselmiş, matematik alanında 2003'te %5,5'ten 2018'de %4,8'e düşmüş, okuma alanında ise 2003'te %2,1'den 2018'de yaklaşık %2,5'e yükselmiştir.

Grafik 3, 4 ve 5 sırasıyla yıllara göre fen, matematik ve okuma alanlarında Türkiye ve OECD'de ikinci düzeyin altına ve beşinci düzeyin üstünde performans gösteren öğrenci oranlarını vermektedir. Buna göre, Türkiye'de ileri düzeydeki performans gösteren öğrenci oranlarında 2003/2006-2018 yılları arasında dönemsel olarak kısmi artışlar ve azalmalar görölse de bir artış veya düşüş eğiliminden söz etmek mümkün gözükmemektedir. Türkiye'de 2003/2006-2018 yılları arasında ileri düzeyde performans gösteren öğrenci oranı OECD ortalaması ile kıyaslandığında, OECD ülkeleri ortalamasında ileri düzeyde performans gösteren öğrenci oranının Türkiye'deki orandan fen alanında 6,1 kat, matematik alanında 2,76 kat, okuma alanında 3,4 kat daha yüksek olduğu görülmektedir. Ne yazık ki, Türkiye'nin 2003-2018 yılları arasında ileri düzeyde performans gösteren öğrencilerin oranını artırmada kayda değer bir gelişme gösterdiğini söylemek mümkün değildir. Türkiye ileri düzeyde performans gösteren öğrenci oranı bakımından OECD ülkeleri içinde okuma alanında 34, matematik alanında 33 ve fen alanında 33'üncü sırada yer almaktadır.

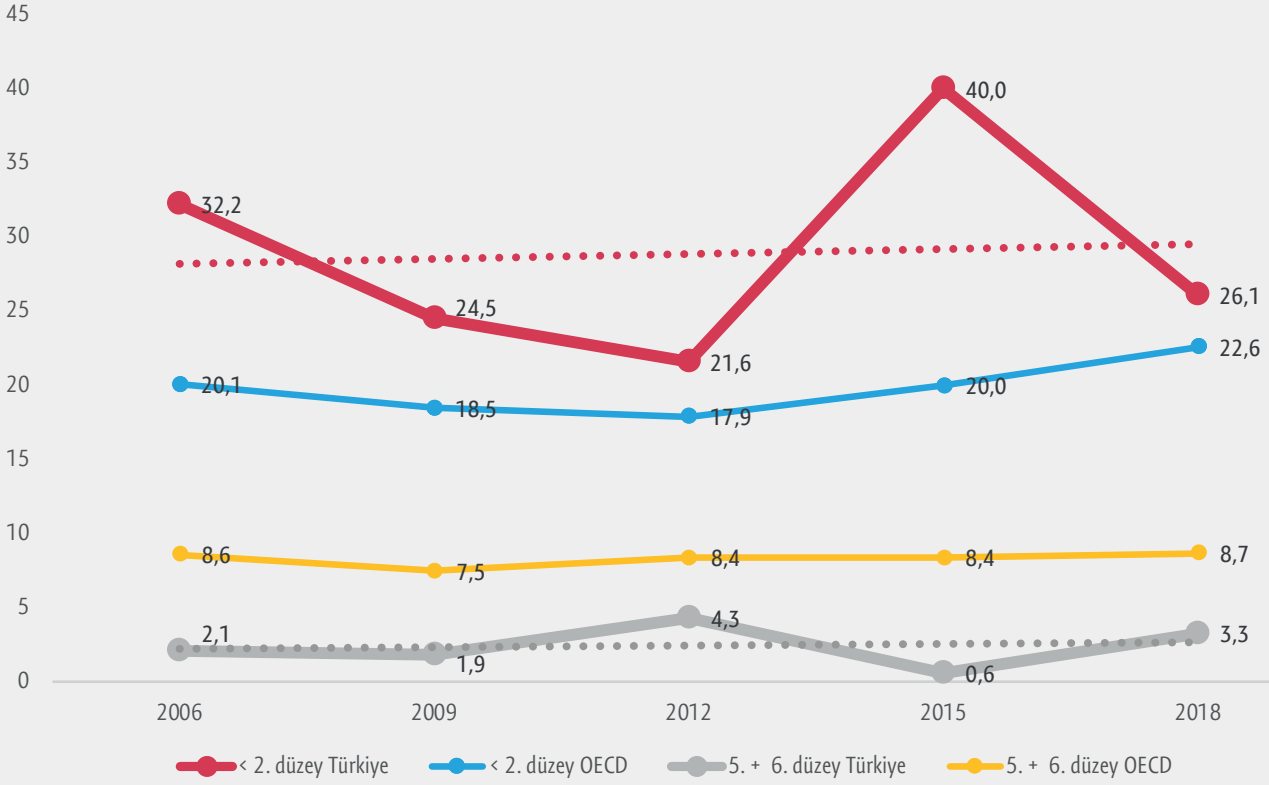
**Grafik 3. Yıllara göre fen alanında ikinci düzeyin altında, beşinci ve altıncı düzeyde yeterli gösteren öğrenci oranı (%; 2006-2018)**



**Grafik 4. Yıllara göre matematik alanında ikinci düzeyin altında, beşinci ve altıncı düzeyde yeterli gösteren öğrenci oranı (%; 2003-2018)**



**Grafik 5. Yıllara göre okuma alanında ikinci düzeyin altında, beşinci ve altıncı düzeyde yeterli gösteren öğrenci oranı (%; 2006-2018)**



## Türkiye’de 15 yaşındaki öğrenciler ezber-hatırlama düzeyinde daha mı başarılı?

Yaygın bir söylem olarak Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerin ezber-hatırlama düzeyinde daha yüksek, analiz-sentez-değerlendirme düzeyinde daha düşük performans gösterdikleri ifade edilmektedir. Okuma alanında 2009 ve 2018 yıllarındaki alt ölçeklerden elde edilen puanlar Türkiye’deki 15 yaş öğrencilerin “bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama” düzeyinde performanslarının “kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme” düzeyindeki performanslarından daha düşük olduğunu göstermektedir (Tablo 1). Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerin ezber-hatırlama düzeyinde daha başarılı olduğu söylemi ne yazık ki veriye dayalı olmayıp, “eğitim sisteminin ezberci” olduğu söyleminin bir yansımasından ibarettir. PISA bulgularına bakılırsa, eğitim sistemi, ezberci olmak bir yana, bilgiyi hatırlama düzeyindeki yeterlikleri kazandırmada da ciddi bir gelişme ihtiyacı içindedir.

**Tablo 1. Okuma alanının alt ölçeklerinde Türkiye’deki öğrencilerin okuma performansı**

Okuma becerileri	2009	2018
Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama	467	463
Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	459	474
Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme	473	475

## Bölgeler arası performans farkı nasıl bir eğilim göstermektedir?

PISA 2018’de Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerin performansı coğrafi bölge birimlerine göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Tablo 2). Coğrafi bölge birimlerine göre en yüksek puan ortalaması ile en düşük puan ortalaması arasındaki fark; fen bilimleri alanında 65,5 puan, matematik alanında 91,2 puan ve okuma alanında 68,1 puandır. Bu farklılık bilinmekle birlikte, bölgeler arası farklılığın zaman içindeki eğiliminin dikkatle izlenmesi gerekmektedir. PISA 2012 ile PISA 2018 sonuçları Türkiye’deki bölgeler bakımından karşılaştırıldığında; Doğu Marmara, Kuzeydoğu Anadolu, Doğu Karadeniz, Batı Karadeniz, Batı Marmara ve Ortadoğu Anadolu’da



ortalama performansın düşüş gösterirken, Batı Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Orta Anadolu, Akdeniz, İstanbul ve Ege’de ortalama puanlarda artış kaydedildiği görülmektedir.

**Tablo 2. Türkiye’nin bölgelere göre PISA performansı (2012-2018)**

	PISA 2018 puanı			2018-PISA puanı ile 2012 PISA puanı arasındaki fark			
	Fen	Okuma	Matematik	Fen	Okuma	Matematik	Ortalama
Doğu Marmara	473,8	471,2	452,4	-14,2	-22,8	-20,6	-19,2
Kuzeydoğu Anadolu	437,2	430,8	425,9	-11,8	-28,2	-11,1	-17,0
Doğu Karadeniz	460,5	452,1	438,0	-4,5	-25,9	-5,0	-11,8
Batı Karadeniz	445,4	442,5	424,4	-10,6	-18,5	-3,6	-10,9
Batı Marmara	481,9	479,4	469,7	-10,1	-10,6	-9,3	-10,0
Ortadoğu Anadolu	423,5	409,4	407,4	0,5	-24,6	12,4	-3,9
Ege	488,3	481,6	475,5	13,3	-11,4	10,5	4,1
İstanbul	481,2	479,9	465,6	13,2	-6,1	9,6	5,6
Akdeniz	468,3	469,8	462,5	6,3	-3,2	16,5	6,5
Orta Anadolu	479,5	483,2	467,5	56,5	-19,8	-3,5	11,1
Güneydoğu Anadolu	430,6	423,6	411,0	18,6	0,6	14,0	11,1
Batı Anadolu	489,0	500,6	468,0	11,0	14,6	8,0	11,2

### Bazı okul türleri daha mı başarılı?

PISA performansının okul türlerine göre ciddi ölçüde farklılaştığı doğrudur (Tablo 3). Ancak bu bulgu bir okul türünün diğer okul türüne göre başarısını veya eğitimin kalitesini gösteremez. Çünkü Türkiye’den PISA değerlendirmesine katılan öğrencilerin çoğunluğunun liselere akademik başarılarına göre ayrıştırılarak yerleştirilmiş olması bu farklılığı yaratır. Okul türlerine göre ortaöğretime geçişte yerleştirmeye esas puanlar ile PISA performansı puanları arasında belirgin bir ilişki gözlemlenmektedir. Ortaokulda olup da PISA değerlendirmesine katılan öğrenciler PISA performansı en düşük gruptur. Bu grupta yer alan öğrencilerin %36’sı sınıf tekrarı yaptığını belirten öğrencilerdir. Okul türlerine göre performans farklılıklarından hareketle farklı türdeki okullarla ilgili eğitim öğretim ortamı, kaynaklar ve eğitim öğretimin kalitesi gibi konularda bir yargıya varmak mümkün değildir. Okul türlerine göre performans farklılığında en temel faktör öğrencilerin başarı düzeylerine göre gruplanarak okullara ayrıştırılmış olmasıdır.

**Tablo 3. Türkiye’de okul türlerine göre PISA performansı (2015-2018)**

	PISA 2015			PISA 2018		
	Fen	Matematik	Okuma	Fen	Matematik	Okuma
Ortaokul	338	348	332	366	320	355
Çok programlı Anadolu lisesi	388	379	385	403	376	393
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	392	391	396	424	409	422
Anadolu güzel sanatlar lisesi	405	373	408	412	393	421
Anadolu imam hatip lisesi	407	398	413	446	426	445
Anadolu lisesi	461	454	464	499	485	495
Sosyal bilimler lisesi	518	504	523	513	490	517
Fen lisesi	534	537	524	585	594	583

## Öğrencilerin okul yaşamı ile okuma performansı ilişkisi

PISA çalışması kapsamında öğrenme ile ilişkili pek çok değişkene ilişkin veri toplanmaktadır. Bu değişkenler öğrenme çıktılarının yordanması ve öğrenme çıktılarındaki varyansın açıklanmasına ilişkin araştırma birikimine dayalı olarak belirlenmektedir. Çünkü PISA çalışması ülkelerin öğrenme çıktıları açısından performansına ilişkin bir fotoğraf çekmenin ötesinde, öğrenme çıktıları ile ilgili değişkenler hakkında da veri ve bulgular sağlayarak, eğitim sistemlerine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapabilmeyi ve öğrenme çıktılarının geliştirilmesi için politika önerileri oluşturabilmeyi amaçlamaktadır. Bu değişkenler öğrencilerin hazır bulunuşlukları, okul öncesi eğitim alma durumları, okul ortamı ve iklimi, disiplin ortamı, öğrencilerin ve okulun özellikleri gibi pek çok değişkeni kapsamaktadır. PISA bu değişkenler ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkileri de incelemektedir. Burada bu değişkenlerin ve bu değişkenlerle öğrenme çıktısı ilişkilerinin tamamını sunmak mümkün olmamakla birlikte, zorbalığa maruz kalma, disiplin ortamı, okul asma ve geç kalma, öğretmenlerin öğretme heyecanı, öğretmen desteği, okulda rekabet ve işbirliği ortamı, başarı düzeyi yüksek ve düşük öğrencileri ayırıştırma durumu, okul aidiyeti, ebeveyn katılımı, öğrencilerin yaşam doyumu, öğrencilerin pozitif ve negatif duyguları ile öz yeterlik algıları değişkenleri bakımından Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin durumu ele alınmıştır.

### Zorbalığa maruz kalmayan öğrencilerin okuma performansı daha yüksek

Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin okulda zorbalığa maruz kalma oranı (%45,9) OECD ortalamasının (%51,8) yaklaşık %7 puan altında olmakla birlikte, herhangi bir şekilde zorbalığa maruz kalma oranı 2015 yılından 2018 yılına OECD ortalamasında %4 puan artış gösterirken Türkiye'de %5,6 puan artış göstermiştir. Türkiye'de öğrencilerin %9,9'u haftada bir veya daha sık, %14,2'si ayda birkaç kez, %20,8'i ise yılda birkaç kez okulda zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Öğrencilerin %27'si diğer öğrencilerin kendisini kasıtlı olarak dışladığını, %30'u diğer öğrenciler tarafından tehdit edildiğini, %20'si kendisine ait bir eşyanın tahrip edildiğini ve zorla alındığını, %18'i diğer öğrencilerin kendisine vurduğunu veya itip kaktığını, %%28,6'sı ise diğer öğrencilerin kendisi hakkında çirkin dedikodular yaydığını ifade etmişlerdir (Tablo 4). Türkiye'de, 2015 yılı ile kıyaslandığında 2018 yılında zorbalığın her çeşidinde oransal olarak bir artış gerçekleştiği görülmektedir.

Zorbalığa maruz kalma oranının sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı okullarda %30,6 (OECD: %26,5), sosyo-ekonomik açıdan averaj okullarda %22,5 (OECD: %22,4), sosyo-ekonomik açıdan avantajlı okullarda ise %21,2 (OECD: %20,1) olduğu; dezavantajlı okullarda öğrencilerin daha yüksek oranda zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Diğer yandan özel okullardaki öğrenciler (%29,8) devlet okullarındaki öğrencilere oranla (%23,4) daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır.

Haftada en az birkaç kez herhangi bir şekilde zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okuma puanlarının zorbalığa maruz kalmayan öğrencilere göre 30 puan, öğrencinin ve okulun sosyo-ekonomik durumunun (SED) etkisi kontrol alındığında dahi zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okuma performansının 24 puan daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildiğini belirten öğrencilerin okuma performansı 55 puan, kendisine ait bir eşyanın tahrip edildiğini veya zorla alındığını belirtenlerin performansı 61 puan ve diğer öğrencilerin kendisine fiziksel şiddet uyguladığını belirten öğrencilerin performansı 63 puan daha düşüktür.



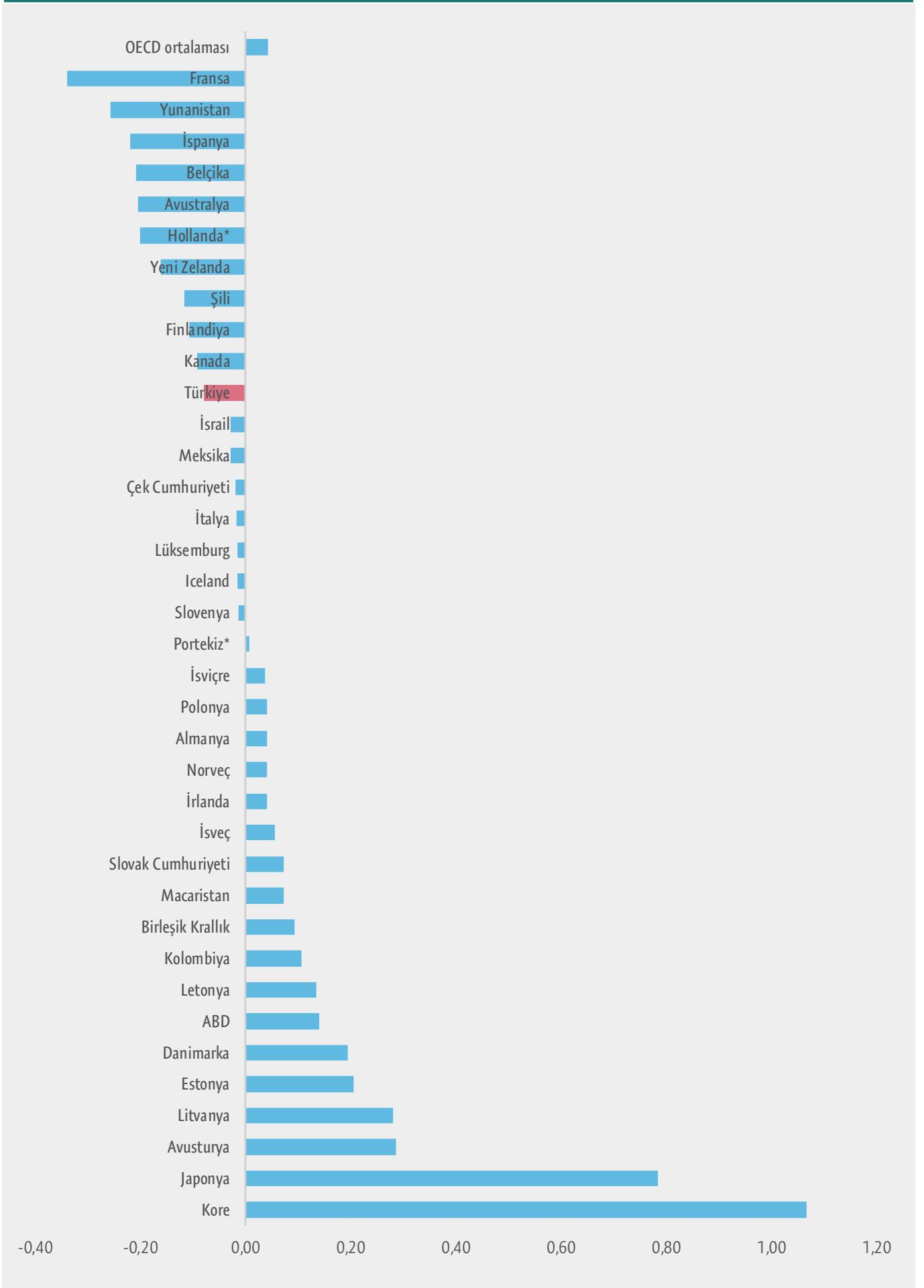
**Tablo 4. Son 12 ay boyunca, aşağıdaki durumlarla okulunuzda ne sıklıkla karşılaştınız? (%)**

		Hiç veya hemen hemen hiç	Yılda birkaç defa	Ayda birkaç defa	Haftada bir veya daha fazla
Herhangi bir şekilde zorbalığa maruz kalma	Türkiye	55,1	20,8	14,2	9,9
	OECD	48,2	29,1	13,4	9,3
Diğer öğrenciler beni bilerek yalnız bıraktı.	Türkiye	72,9	16,5	6,8	3,8
	OECD	73,8	17,5	5,7	3,0
Diğer öğrenciler benimle alay etti.	Türkiye	69,7	17,5	8,5	4,3
	OECD	62,4	23,9	8,7	5,0
Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim.	Türkiye	80,0	11,5	6,3	2,3
	OECD	83,9	10,0	4,4	1,8
Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri zorla elimden aldılar veya onlara zarar verdiler.	Türkiye	80,9	10,4	5,8	2,9
	OECD	81,2	12,2	4,5	2,1
Diğer öğrenciler tarafından itildim veya şiddete maruz kaldım.	Türkiye	82,0	9,6	5,7	2,8
	OECD	82,7	10,3	4,7	2,3
Diğer öğrenciler hakkımda çirkin söylemlerde bulundu.	Türkiye	71,4	16,0	8,0	4,6
	OECD	71,7	17,8	6,9	3,6

## Pozitif bir disiplin ortamında okuma performansı daha yüksek

Türkiye’de Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersindeki disiplin ortamına ilişkin çeşitli değişkenlerde öğrencilerin cevaplarından hareketle bir disiplin ortamı indeksi hesaplanmıştır. Bu indekse göre Türkiye OECD ülkeleri arasında 27’inci sırada yer almaktadır (Grafik 6). Bu değer disiplin ortamının diğer ülkelerle kıyaslandığında olumsuz bir görünüme sahip olduğunu ifade etmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı okullarda disiplin indeksi değeri -0,08 iken avantajlı okullarda 0,10’dur. Disiplin ortamı indeksi devlet okulları ve özel okullarda farklılık göstermemektedir. Diğer yandan disiplin ortamı indeksinde kızlar (0,02) ile erkekler (-0,18) arasında OECD ülkeleri ortalamasında kızlar ile erkekler arasındaki farkın (0,10) yaklaşık iki katı değerinde fark görülmektedir. OECD ortalamasında, okul düzeyinde, disiplin indeksinde bir birimlik artış okuma performansında 20 puanlık artışa karşılık gelirken Türkiye’de 64 puanlık artışa karşılık gelmektedir. Bu bulgu, Türkiye’de disiplin ortamı ile öğrenme performansı arasındaki ilişkinin OECD ortalamasına göre oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Grafik 6. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde disiplin ortamı indeksi



Disiplin ortamına ilişkin bulgular öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için öğrenme ortamının sorunlar barındırdığını göstermektedir (Tablo 5). En azından bazı derslerde olmak üzere, öğrencilerin yaklaşık %77'si öğretmenin ne söylediğini dinlemediğini, %77'si derslerde düzensizlik ve gürültü olduğunu, %72'si öğrencilerin gürültüyü kesmeleri için öğretmenlerin uzun süre beklemek zorunda kaldığını, %85'i öğrencilerin iyi çalışmadığını, %82'si ise ders saati başladıktan sonra öğrencilerin uzun süre çalışmaya başlayamadığını belirtmiştir.

Öğretmenin ne söylediğini derslerin çoğunda veya her derste dinleyen öğrencilerle kıyaslandığında; her derste dinlemeyen öğrencilerin okuma performansının 57 puan, çoğu derste dinlemeyen öğrencilerin okuma performansının 22 puan, bazı derslerde dinlemeyen öğrencilerin okuma performansının 19 puan daha düşük olduğu bulunmuştur. Derslerin çoğunda veya her derste; sınıfta gürültü ve düzensizlik olduğunu belirtenlerin okuma performansı 26 puan, öğretmenin öğrencilerin susması için uzun süre beklediğini belirten öğrencilerin okuma performansı 32 puan, öğrencilerin derse iyi odaklanamadıklarını belirten öğrencilerin okuma performansı 10 puan ve öğrencilerin ders başladıktan sonra uzun bir süre derse dikkatlerini veremediklerini belirten öğrencilerin okuma performansı 7 puan daha düşüktür.

**Tablo 5. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde disiplin ortamına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri (%)**

	Hiçbir zaman	Bazı derslerde	Derslerin çoğunda	Her derste
Öğrenciler öğretmenin söylediklerini dinlemezler.	23,1	59,2	12,7	5,0
Gürültü ve düzensizlik vardır.	22,6	53,8	16,0	7,7
Öğretmen öğrencilerin susması için uzun süre bekler.	27,8	47,5	15,3	9,4
Öğrenciler derse iyi odaklanamıyorlar.	15,4	49,7	24,1	10,9
Öğrenciler, ders başladıktan sonra, uzun bir süre derse dikkatlerini vermiyorlar.	18,0	45,1	24,5	12,4

## Okul asan veya okula geç kalan öğrencilerin okuma performansı daha düşük

Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin %51,6'sı PISA uygulamasından önceki iki hafta içinde en az bir tam gün devamsızlık yaptıklarını belirtirken bu oran OECD ortalamasında %21,3'tür (Tablo 6). Türkiye'deki öğrencilerin %12'si son iki hafta içinde beş gün veya daha fazla, %10'u ise üç veya dört gün devamsızlık yaptıklarını ifade etmiştir. PISA uygulamasından önceki iki hafta içinde Türkiye'de okula geç kalan öğrenci oranı yaklaşık %48 olup, OECD ortalamasından (%47,6) farklılık göstermemektedir. 2018 yılında son iki hafta içinde devamsızlık yapan öğrenci oranı 2015 yılındaki orana göre %4,6 puan daha yüksektir. Erkek öğrencilerin devamsızlık oranı (%55,2) kız öğrencilerin devamsızlık oranından (%48) yaklaşık %7 puan daha fazladır. Diğer yandan sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin devamsızlık oranı (%46,2) sosyo-ekonomik olarak avantajlı olanların devamsızlık oranından (%55,3) yaklaşık %9 puan daha düşüktür. Özel okullarda en az bir tam gün devamsızlık yapan öğrenci oranı (%53,5) devlet okullarında devamsızlık yapan öğrenci oranından (%51,3) yaklaşık %2 puan daha fazladır. Öğrencilerin en az bir tam gün devamsızlık yaptığı okullarda okuma puanı hiç devamsızlık yapılmayan okullara göre 6 puan daha düşüktür. OECD ortalamasında bu fark 8 puandır.

Türkiye'de devamsızlık ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Tam gün devamsızlık veya geç kalma sıklığı arttıkça okuma performansı puanı da düşüş göstermektedir. Son iki hafta içinde hiç devamsızlık yapmayanlarla kıyaslandığında üç veya dört gün devamsızlık yapanların okuma performansı 31 puan, beş ya da daha fazla devamsızlık yapanların performansı ise 40 puan daha düşüktür. Benzer şekilde hiç geç kalamayanlarla kıyaslandığında en az bir kez geç kalanların performansı 18 puan, beş ya da daha fazla kez geç kalanların performansı ise 23 puan daha düşüktür.

**Tablo 6. Okulu asan ve okula geç kalan öğrencilerin oranı (%)**

		Hiç	Bir veya iki defa	Üç veya dört defa	Beş veya daha fazla	En az bir kez okulu asan veya geç kalan
Bir tam gün okulu astım.	Türkiye	48,4	29,3	10,3	12,0	51,6
	OECD	78,7	15,4	3,1	2,7	21,3
Bazı dersleri astım.	Türkiye	52,7	28,5	9,9	8,9	47,3
	OECD	72,7	19,5	4,7	3,1	27,3
Okula geç geldim.	Türkiye	52,5	28,4	9,4	9,7	47,5
	OECD	52,4	29,5	9,7	8,5	47,7

## Öğretmenlerin öğretme coşkusu arttıkça öğrencilerin okuma performansı artıyor

Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin değerlendirmesine göre Türkçe/Türk dili ve edebiyatı (öğretim dili dersi) öğretmenleri öğretme heyecanı veya öğretme coşkusu indeksinde OECD ülkeleri arasında 25'inci sırada yer almaktadır. Öğretme heyecanı indeksinde bir birimlik artış okuma performansında 8 puanlık artışa karşılık gelmektedir. OECD ortalamasında Türkiye'deki öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda öğrenci öğretmenlerin öğretmekten hoşlandığı (OECD ortalaması: %73,2 - Türkiye: %66,5), ders konusu ile uğraşmaktan hoşlandığı (%78,7 - %70,4 ) ve öğretmekten haz duyduğu (%74,1 - %67,2) önermelerine katılmakta veya kesinlikle katılmaktadır. Sadece “öğretmenin öğretme heyecanı beni etkiledi” önermesine katılan veya kesinlikle katılan Türkiye'deki öğrenci oranı (%58) OECD ortalamasından (%55) daha yüksektir (Tablo 7). Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme heyecanına ilişkin değerlendirmeleri Türkiye'deki öğretmenlerin öğretme heyecanının OECD ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

Öğretme heyecanı veya öğretme coşkusu indeksinde bir birimlik değişim okuma performansında 2 puan artışa karşılık gelmektedir. Diğer yandan “öğretmenimizin (öğretme) coşkusu bana ilham verdi” önermesine katıldığını veya kesinlikle katıldığını belirtilen öğrencilerin okuma performansı 13 puan daha düşük kalmakta iken “öğretmenimizin bize ders anlatmaktan zevk aldığı belli oluyordu” önermesine katılan veya kesinlikle katılanların okuma performansı 7 puan, “öğretmenimizin bu dersin konusunu beğendiği (konu ile uğraşmaktan hoşlandığı) belli oluyordu” önermesine katılan veya kesinlikle katılanların okuma performansı 10 puan, “öğretmenimiz, dersten zevk aldığını (haz duyduğunu) gösterdi” önermesine katılan veya tamamen katılanların okuma performansı ise 3 puan daha yüksektir.

**Tablo 7. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretmenlerin öğretme heyecanına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri (%)**

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Öğretmenimizin bize ders anlatmaktan zevk aldığı belli oluyordu.	Türkiye	13,0	20,5	45,0	21,5
	OECD	8,4	18,5	50,6	22,6
Öğretmenimizin (öğretme) coşkusu bana ilham verdi.	Türkiye	12,7	29,2	39,0	19,0
	OECD	12,9	32,2	39,9	15,1
Öğretmenimizin bu dersin konusunu beğendiği (konu ile uğraşmaktan hoşlandığı) belli oluyordu.	Türkiye	9,6	20,0	51,1	19,3
	OECD	6,0	15,3	54,6	24,1
Öğretmenimiz, dersten zevk aldığını (haz duyduğunu) gösterdi.	Türkiye	11,6	21,2	45,4	21,8
	OECD	7,8	18,2	49,1	25,0

## Öğretmen desteği arttıkça öğrencilerin okuma performansı artıyor

Türkiye’de Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretmenlerinin öğrenmeye destek sağladığını ifade eden öğrenci oranı OECD ortalamasının üstündedir. Öğretmenlerin her bir öğrencinin öğrenmesi ile ilgilenmesi, öğrenciler ihtiyaç duyduğunda fazladan yardımcı olması, öğrencilerin öğrenmesinde yardımcı olması ve öğrenciler anlayıncaya kadar öğretmeye devam etmesi değişkenlerinin her birinde Türkiye’deki öğretmenlerin OECD ortalamasının üzerinde bir oranla destek sağladıkları görülmektedir (Tablo 8).

**Tablo 8. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretmen desteğine ilişkin öğrenci değerlendirmeleri (%)**

		Hiçbir zaman	Bazı derslerde	Derslerin çoğunda	Her derste
Öğretmen her öğrencinin öğrenmesi ile ilgilenmektedir.	Türkiye	7,4	19,4	27,5	45,7
	OECD	8,6	20,4	32,8	38,2
Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda öğretmen ekstra yardımda bulunmaktadır.	Türkiye	5,8	20,4	27,0	46,9
	OECD	6,8	18,5	30,8	43,9
Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerine yardım etmektedir.	Türkiye	3,0	11,6	24,6	60,7
	OECD	7,3	17,1	29,5	46,1
Öğretmen, öğrenciler anlayıncaya kadar ders anlatmaya devam etmektedir.	Türkiye	5,4	18,4	26,9	49,3
	OECD	8,7	20,8	31,1	39,4

Öğrenme indeksinde bir birimlik artış okuma performansında bir artış ile ilişkilendirilememektedir. Ancak öğretmenlerinin derslerin çoğunda veya her derste; öğrenciler ihtiyaç duyduğunda ekstra yardımda bulunduğunu belirtenlerin okuma performansı 12 puan, öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmelerine yardım ettiğini belirtenlerin okuma performansı 17 puan ve öğretmelerinin öğrenciler anlayıncaya kadar ders anlatmaya devam ettiğini belirtenlerin okuma performansı 4 puan daha yüksektir. Diğer yandan öğretmenlerinin her öğrencinin öğrenmesi ile ilgilendiğini belirtenlerin okuma performansı 3 puan daha düşüktür.

Türkiye’de öğretmenlerin sağladığı öğrenme desteği OECD ortalamasının üzerinde olmasına karşın, öğrencilere sağlanan duygusal destek konusunda bunun tam tersi bir durum söz konusudur. OECD ortalaması ile kıyaslandığında Türkiye’de öğretmenlerin duygusal destek sağlamadığını belirten öğrenci oranı daha yüksektir. Türkiye’de öğrencilerin %63,8’i öğretmenin kendisinde başarabileceğine ilişkin güven duygusu oluşturduğunu belirtirken bu oran OECD ortalamasında %71’dir. Öğretmenin bir şeylerin nasıl yapılacağına ilişkin kendi görüşlerini dinlediğini düşünen öğrenci oranı Türkiye’de %61,7 iken OECD ortalamasında %67,1, öğretmenin kendisini anladığını hisseden öğrenci oranı ise Türkiye’de %61,7 OECD ortalamasında %70,1’dir. Bu bulgular Türkiye’de öğrencilerin ifadelerine göre öğretmenlerin sağladığı duygusal desteğin OECD ortalamasından daha düşük düzeyde kaldığını göstermektedir.

**Tablo 9. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretmenlerin duygusal desteğine ilişkin öğrenci değerlendirmeleri (%)**

		Kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum	Katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum
Öğretmen, derste daha iyi şeyler yapabileceğim konusunda kendi yeteneklerime güvenmemi sağladı.	Türkiye	36,3	63,8
	OECD	29,0	71,0
Öğretmen, bir şeylerin nasıl yapılacağı ile ilgili benim görüşlerimi dinledi	Türkiye	38,3	61,7
	OECD	33,0	67,1
Öğretmenimin beni anladığını hissettim.	Türkiye	38,3	61,7
	OECD	29,8	70,1

Türkiye’de öğrencilerin yaklaşık beşte biri, güçlü yönleri ile performanslarını nasıl geliştirecekleri ve kendini geliştirebilecekleri alanlar hakkında Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretmenlerinin dönüt sağlamadığını belirtmiştir (Tablo 10). Öğretmenlerin öğrencilere dönüt sağlamasına ilişkin Türkiye ortalaması yaklaşık olarak OECD ülkeleri ortalaması civarındadır. Öğretmenlerin dönüt sağlama indeksinde OECD ortalaması 0,01, Türkiye ortalaması ise 0,02’dir. Bu bulgular, OECD ülkelerindeki öğretim dili dersi için yapılan değerlendirmelerin ortalamasına kıyasla, Türkiye’de öğretmenlerin Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde yaklaşık olarak OECD ortalaması ile benzer sıklıkta dönüt verdiğini göstermektedir.

**Tablo 10. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretmen dönütlerine ilişkin öğrenci değerlendirmeleri (%)**

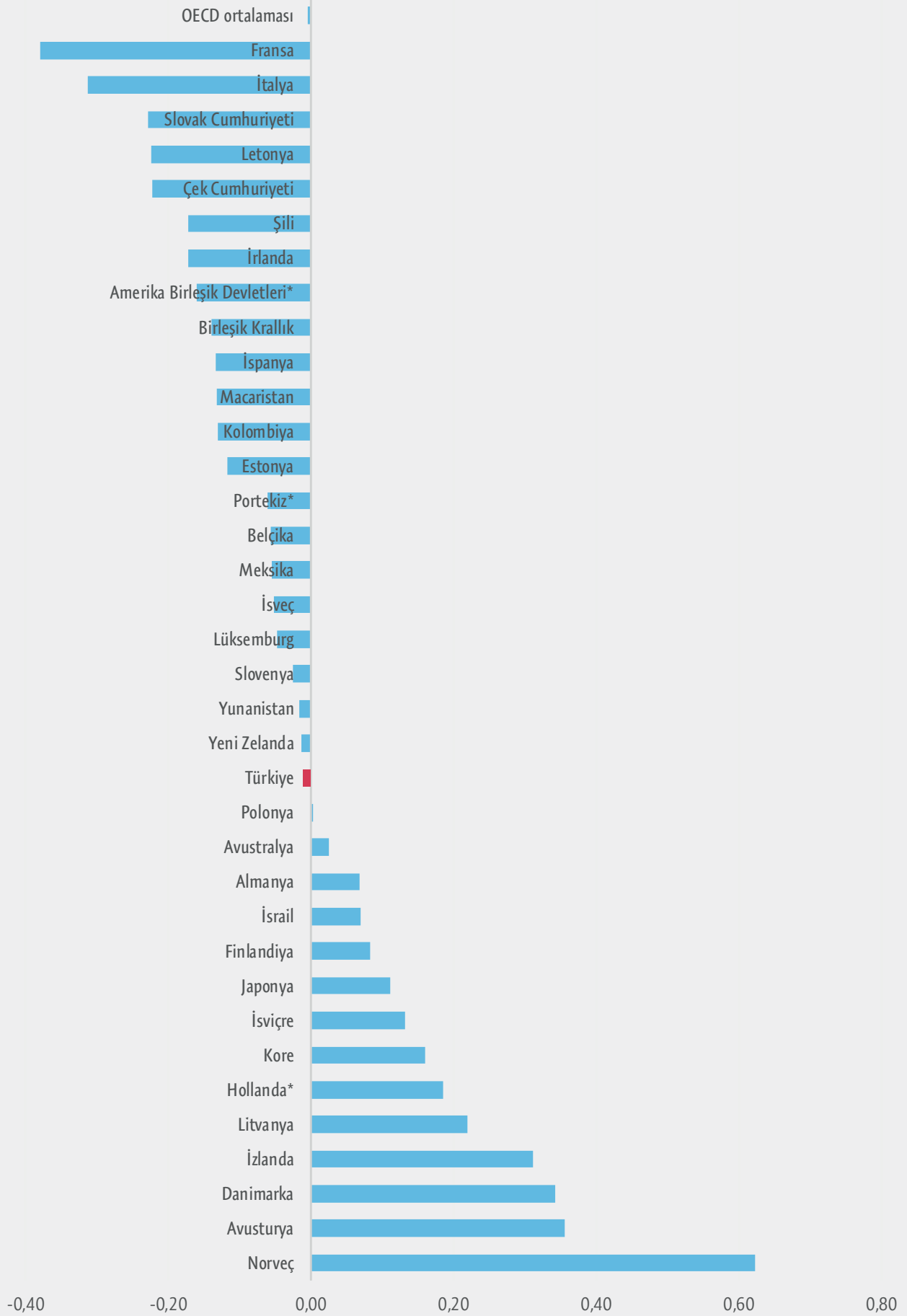
		Hiçbir zaman	Bazı derslerde	Derslerin çoğunda	Her derste
Öğretmen, derste iyi olduğum özelliklerim ile ilgili bana geribildirim verir.	Türkiye	19,5	41,2	25,8	13,5
	OECD	29,5	36,9	23,7	10,0
Öğretmen, kendimi hangi alanlarda daha da geliştirebileceğimi söyler.	Türkiye	25,1	35,8	25,4	13,7
	OECD	19,8	37,2	30,0	13,0
Öğretmen, performansımı nasıl geliştirebileceğimi söyler.	Türkiye	18,7	36,4	27,7	17,2
	OECD	18,6	36,8	30,2	14,3

## Öğrenci işbirliğinin düşük, rekabetin ve öğrencileri başarı durumuna göre ayırtırmanın yüksek/en yüksek olduğu ülkeyiz

PISA’da öğrencilerin değerlendirmelerinden hareketle “öğrenci işbirliği indeksi” ve “öğrenci rekabet indeksi” hesaplanmaktadır. İşbirliği indeksi öğrencilerin işbirliğine verdiği değer, öğrencilerin akranları ile işbirliği yapması, öğrencilerin akranları ile işbirliğine verdiği önem ve öğrencilerin işbirliği yapmaya teşvik edildiğini hissetmesi değişkenlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri esas alınarak hesaplanmaktadır. İşbirliği endeksinde OECD ülkeleri ortalaması 0,00, Türkiye ortalaması ise -0,01’dir. Türkiye işbirliği indeksinde 15’inci sırada yer almaktadır (Grafik 7). Öğrenci işbirliğinin en yüksek olduğu 10 ülke sıra ile; Norveç, Avusturya, Danimarka, İzlanda, Litvanya, Hollanda, Güney Kore, İsviçre, Japonya ve Finlandiya’dır. Öğrenci işbirliğinin en düşük olduğu 10 ülke sıra ile; Fransa, İtalya, Slovak Cumhuriyeti, Letonya, Çek Cumhuriyeti, Şili, İrlanda, ABD, Birleşik Krallık ve İspanya’dır.

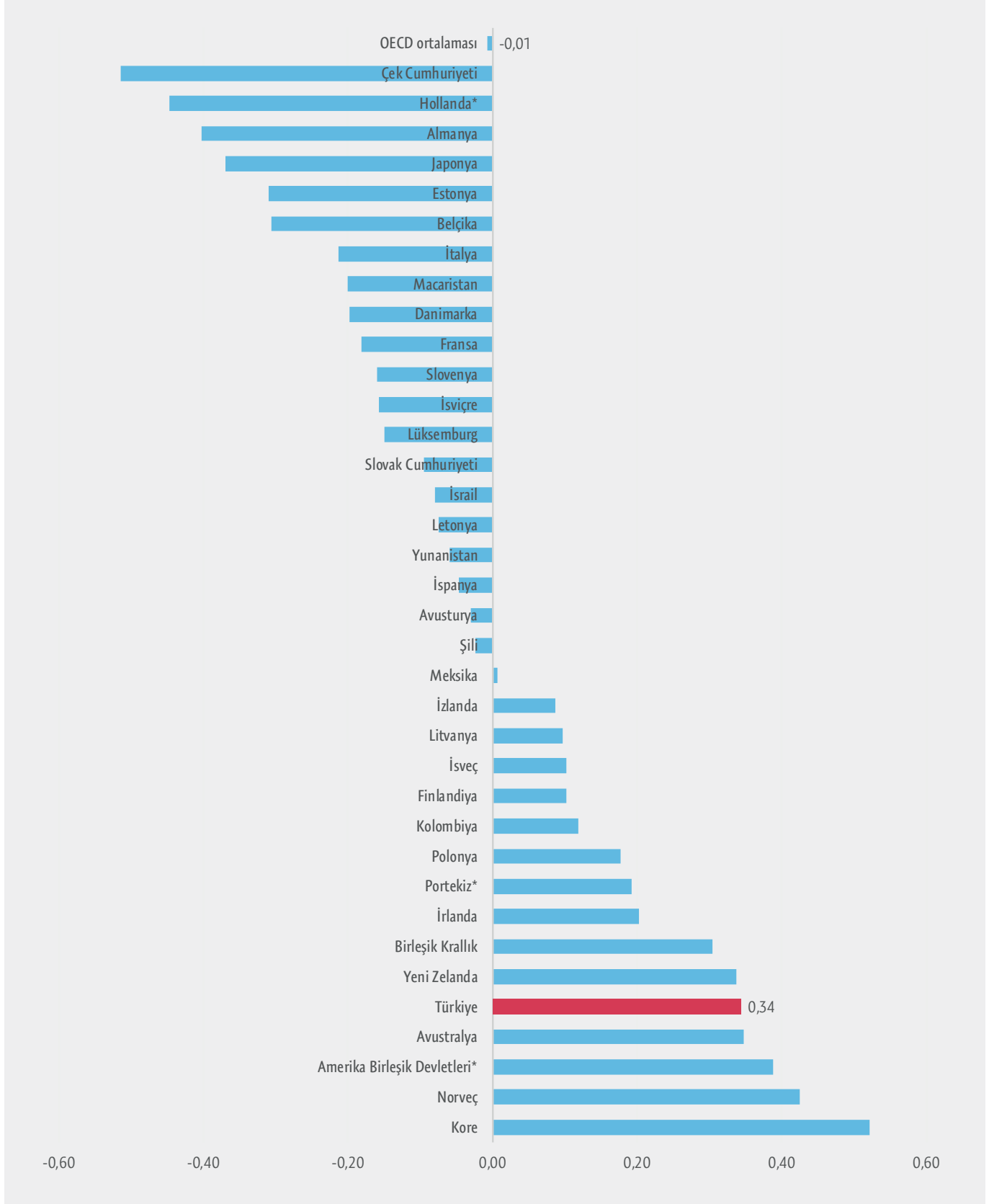


Grafik 7. Öğrenci işbirliği indeksi



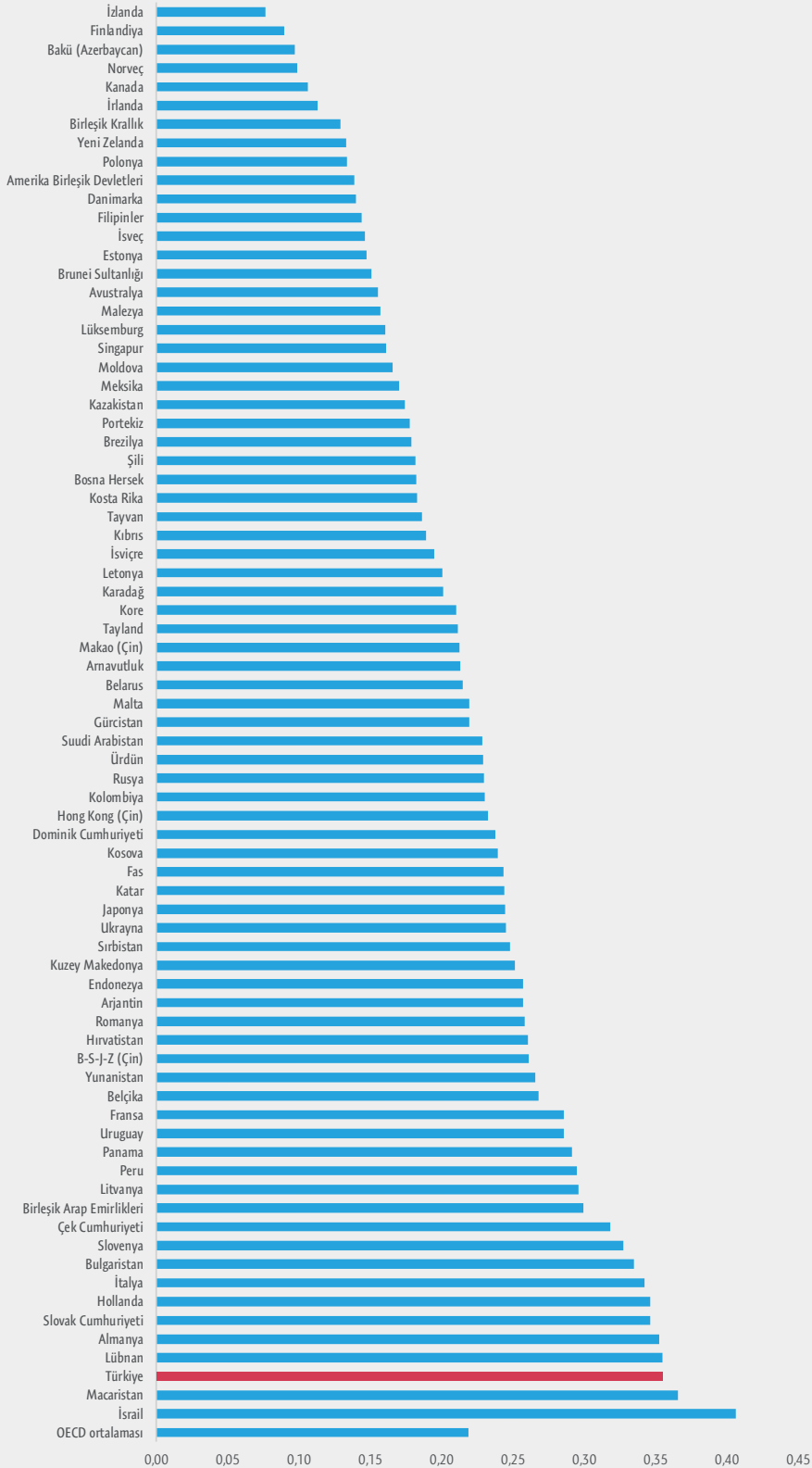
Öğrenciler arasındaki rekabete ilişkin değerlendirmede ise Kore, Norveç, ABD ve Avustralya'dan sonra Türkiye öğrenciler arasında rekabetin en yüksek olduğu 5'inci ülkedir (Grafik 8). Öğrenci rekabet indeksinde OECD ülkeleri ortalaması -0,01 iken bu değer Türkiye için 0,34'tür. OECD ülkeleri ortalamasında kız öğrenciler için rekabet indeksi -0,08, erkek öğrenciler için 0,06 olup erkek öğrencilerin rekabet algısı daha yüksektir. Oysa Türkiye'de kız öğrenciler için rekabet indeksi 0,41, erkek öğrenciler için 0,28 olup, Türkiye'de kız öğrencilerin rekabet algısı daha yüksektir.

Grafik 8. Öğrenci rekabet indeksi



Okuma alanındaki puanlardan hareketle ülkelerin düşük başarı gösteren öğrencileri ve yüksek başarı gösteren öğrencileri diğer öğrencilerden ne ölçüde ayırttığını gösteren “ayrıştırma indeksi” hesaplanmıştır. Okuma puanı düşük öğrencileri diğer öğrencilerden ayrıştırma indeksinde OECD ülkeleri ortalaması 0,22 iken Türkiye ortalaması 0,35 olup İsrail ve Macaristan’dan sonra düşük performans gösteren öğrencileri en çok ayırttiran üçüncü ülke Türkiye’dir (Grafik 9). Okuma performansı düşük öğrencileri en az ayırttiran ülkeler İzlanda, Finlandiya, Azerbaycan, Norveç, Kanada ve İrlanda’dır.

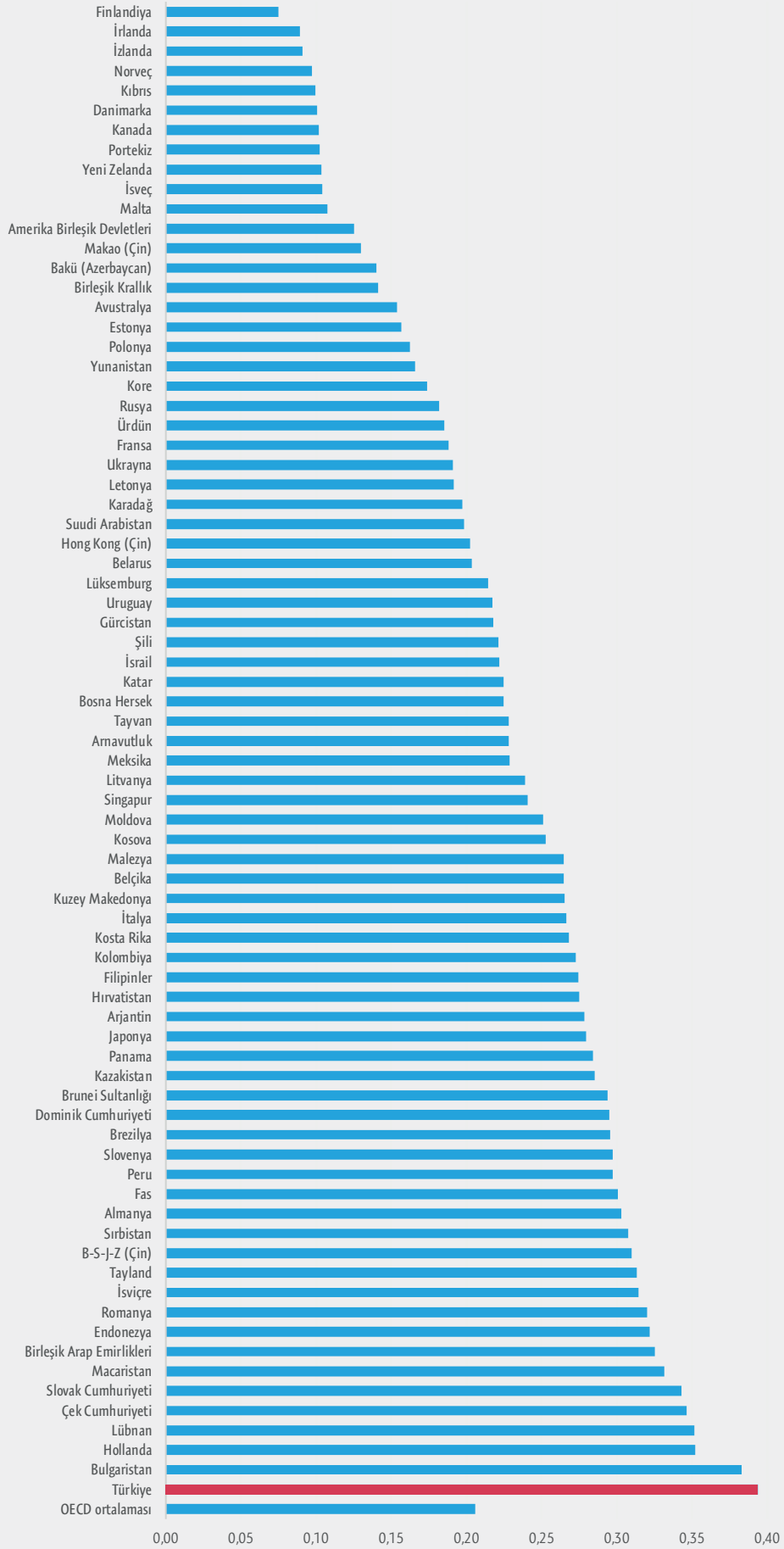
**Grafik 9. Okuma performansı düşük öğrencileri ayrıştırma indeksi**



Okuma performansı yüksek öğrencileri diğer öğrencilerden ayırıştırma indeksinde ise OECD ülkeleri ortalaması 0,21 iken Türkiye ortalaması 0,39 olup yüksek performans gösteren öğrencileri en çok ayırıştırılan ülke Türkiye'dir (Grafik 10). Okuma performansı yüksek öğrencileri en az ayırıştırılan ülkeler ise Finlandiya, İrlanda, İzlanda ve Norveç'tir. Bu noktada başarı düzeyi düşük ve başarı düzeyi yüksek öğrencileri okul düzeyinde ayırıştırmanın nasıl bir yarar sağladığının pedagojik açıdan sorgulanması gerekmektedir.

Rekabet indeksindeki bir birimlik artışın OECD ülkeleri ortalamasında okuma performansında öğrenci düzeyinde 0 veya okul düzeyinde 1 puana karşılık gelmesi dikkat çekicidir. Rekabetin artması ya da azalması OECD ortalamasında okuma performansı üzerinde kayda değer bir değişme meydana getirmemektedir. Türkiye için ise rekabet indeksindeki bir birimlik artış okuma performansında bir değişime neden olmazken, okul düzeyinde 78 puanlık bir artış gerçekleşmektedir. Bu farklılık Türkiye'de öğrencilerin rekabet ve başarı düzeyi temelinde ayırıştırılması ile ilişkili gözükmemektedir. Benzer bir farklılık işbirliği indeksindeki değişimin okuma performansında değişim ile ilişkisinde de gözlemlenmektedir.

Grafik 10. Okuma performansı yüksek öğrencileri ayırıştırma indeksi



Türkiye’de eğitim sistemi hem pedagojik yaklaşım ve uygulamalar düzeyinde hem de sistem düzeyinde ilkökul ve ortaokulda örtük olarak, lisede ise açık bir şekilde öğrencileri akademik başarılarına göre okullara ayırtırmaya odaklanmış durumdadır. Bu ayırtırmanın arka planında ise ayırtırmanın özellikle üst düzey başarı gösteren öğrencilerin başarısını artırma veya koruma için gerekli olduğu varsayımı vardır. Ancak bu varsayımın geçerliğini destekleyecek veri bulunmamaktadır. Aşağıdaki tabloda okuma performansı yüksek öğrencileri en çok ayırtıran 10 ülke ile en az ayırtıra 10 ülkenin okuma alanı puanlarının ortalaması arasında 60,5 puan fark olduğu görülmektedir (Tablo 11).

**Tablo 11. Okuma performansı yüksek öğrencileri ayırtırma indeksi en düşük ve en yüksek ülkeler**

Okuma performansı yüksek öğrencileri ayırtırma indeksi en yüksek 10 ülke			Okuma performansı yüksek öğrencileri ayırtırma indeksi en düşük 10 ülke		
Ülke	Okuma alanı puanı	Puan sıralaması	Ülke	Okuma alanı puanı	Puan sıralaması
Türkiye	466	40	Finlandiya	520	7
Bulgaristan	420	54	İrlanda	518	8
Hollanda	485	26	İzlanda	474	35
Lübnan	353	74	Norveç	499	19
Çek Cumhuriyeti	490	25	Danimarka	501	18
Slovak Cumhuriyeti	458	41	Kanada	520	6
Macaristan	476	33	Portekiz	492	24
Birleşik Arap Emirlikleri	432	46	Yeni Zelanda	506	12
Endonezya	371	72	İsveç	506	11
Romanya	428	47	Malta	448	44
Ortalama (Puan/Sıra)	437,9	45,8	Ortalama (Puan/Sıra)	498,4	18,4

## Okul aidiyeti yüksek öğrencilerin okuma performansı daha yüksek

Okul aidiyeti indeksinde OECD ülkeleri ortalaması 0,00; Türkiye’nin ortalaması ise -0,14’tür. Buna göre, Türkiye’deki öğrencilerin OECD ortalamasına kıyasla okul aidiyetlerin daha düşük düzeydedir. Okulda kendini dışardan biri veya bir şeylerin dışında bırakılmış hisseden öğrenci oranı OECD ortalamasından yaklaşık %4 puan, kendini okulda tuhaf ve yersiz hisseden öğrenci oranı yaklaşık %5 puan ve okulda kendini yalnız hisseden öğrenci oranı yaklaşık %8 puan daha fazladır. Kendini okula ait hissettiğini ifade eden öğrenci oranı yaklaşık OECD ortalaması ile aynı olmasına karşın, okulda kolaylıkla arkadaş edinebildiğini ifade eden öğrenci oranı yaklaşık %3 puan daha az, diğer öğrencilerin kendisinden hoşlanıyor görüldüğünü ifade eden öğrencilerin oranı ise yaklaşık yaklaşık %8 puan daha azdır (Tablo 12).

Okul aidiyeti indeksi cinsiyete göre incelendiğinde, Türkiye’de kız öğrenciler için aidiyet indeksi -0,02 erkek öğrenciler için -0,25’tir. Erkek öğrencilerin okul aidiyeti kız öğrencilerin okul aidiyetinden daha düşüktür. OECD ülkeleri ortalamasında ise kız öğrencilerin okul aidiyeti (-0,04) erkek öğrencilerin aidiyetinden (0,04) daha düşüktür. Bununla birlikte Türkiye’de okul aidiyetinde cinsiyete göre fark (0,23) OECD ülkeleri ortalamasındaki farktan (-0,09) daha yüksektir.

Okul aidiyet indeksi okuma başarısı ile ilişkili olup, indekste bir birimlik artış Türkiye’nin okul düzeyinde okuma performansında 74 puanlık artışa karşılık gelmektedir. OECD ülkeleri ortalamasında ise indekste bir birimlik artış okuma performansında 25 puanlık artışa karşılık gelmektedir. “Okulda diğer öğrencilerle kolaylıkla arkadaşlık kurabilirim” önermesine katılan veya kesinlikle katılan öğrencilerin okuma performansı 6 puan, “kendimi okulun bir parçası olarak hissedirim” önermesine katılan veya kesinlikle katılan öğrencilerin okuma performansı 9 puan ve “diğer öğrencilerin beni sevdiğini düşünüyorum” önermesine katılan veya kesinlikle



katılan öğrencilerin okuma performansı 18 puan daha yüksektir. “Okulda kendimi yabancı (ya da dışlanmış gibi) hissedirim” önermesine katılmayan veya kesinlikle katılmayan öğrencilerin okuma performansı 32 puan, “kendimi aykırı ve okula ait değilmiş gibi hissedirim” önermesine katılmayan veya kesinlikle katılmayan öğrencilerin okuma performansı 27 puan ve “okulda kendimi yalnız hissedirim” önermesine katılmayan veya kesinlikle katılmayan öğrencilerin okuma performansı 22 puan daha yüksektir.

**Tablo 12. Okul aidiyetine ilişkin öğrenci değerlendirmeleri (%)**

		Kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum	Katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum
Okulda diğer öğrencilerle kolaylıkla arkadaşlık kurarım.	Türkiye	27,5	72,5
	OECD	24,8	75,2
Kendimi okulun bir parçası olarak hissedirim.	Türkiye	28,5	71,5
	OECD	29,2	70,7
Diğer öğrencilerin beni sevdiğini düşünüyorum.	Türkiye	27,4	72,6
	OECD	19,2	80,8
Okulda kendimi yabancı (ya da dışlanmış gibi) hissedirim.	Türkiye	76,4	23,6
	OECD	80,4	19,5
Kendimi aykırı ve okula ait değilmiş gibi hissedirim.	Türkiye	74,8	25,1
	OECD	80,1	19,9
Okulda kendimi yalnız hissedirim.	Türkiye	76,2	23,8
	OECD	84,4	15,6

## Öğretmen ile çocuğunun gelişimini ve durumunu görüşen velilerin öğrencilerinin okuma performansı daha yüksek

OECD ülkeleri ortalamasında velilerin %41'i kendi talebi ile %57,5'i ise öğretmenin talebi ile öğretmenlerle çocuğunun gelişimini ve durumunu tartışmaktadır. OECD ülkelerinde ortalama olarak bir velinin çocuğunun gelişimini öğretmenle tartışması daha çok öğretmenin talebi ile gerçekleşirken, Türkiye’de velilerin yaklaşık %48’i kendi talebiyle %47’si de öğretmenin talebiyle çocuğunun durumunu ve gelişimini öğretmenle tartışmaktadır. Bu bulgular Türkiye’deki velilerin OECD ortalamasına göre çocuğunun durumunu tartışma konusunda ya daha çok istekli olmalarından ya da öğretmenlerin velilerle görüşme konusunda daha az talepte bulunmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Velilerin hem kendi talepleri hem de öğretmenin talebi ile öğretmenle çocuğunun gelişimini ve durumunu tartışma oranında OECD ülkeleri ortalamasında 2015 yılından 2018 yılına sadece %0,1 puan artış gerçekleşirken, Türkiye’de kendi talebi ile görüşme oranında %6,1 öğretmenin talebi ile görüşme oranında ise %3,7 puan artış görülmüştür.

Türkiye’de velilerin kendi talepleri ile çocuklarının gelişimini öğretmenle görüşme oranı sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullarda %45 avantajlı okullarda ise %63’tür. Devlet okullarında velilerin kendi talepleri ile çocuklarının gelişimini öğretmenle görüşme oranı %45,5 iken özel okullarda bu %68,6’dır. Diğer yandan öğretmenin talebi ile çocuklarının gelişimini öğretmenle görüşme oranı sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullarda %44,9 avantajlı okullarda ise %50,5; devlet okullarında %41,1 özel okullarda ise %69,5’dir. Türkiye’de her iki koşulda da çocuklarının gelişimi hakkında öğretmenle görüşme oranı bakımından sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullarla avantajlı okullar arasındaki fark ve devlet okulları ile özel okullar arasındaki fark OECD ülkeleri ortalamasından oldukça yüksektir. Türkiye’de sosyo-ekonomik bakımdan avantajlı olanlar ile özel okul velileri çok daha yüksek oranla öğretmenle çocuklarının gelişimi hakkında görüşmektedir.

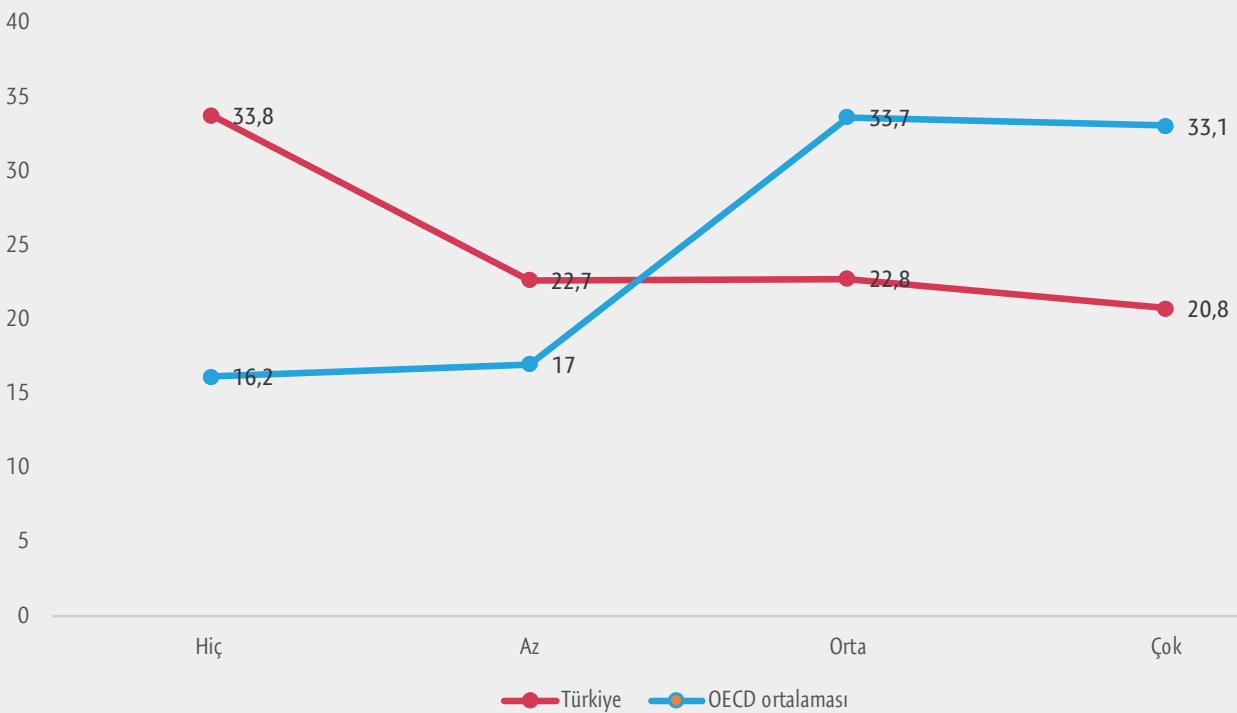
Türkiye’de velilerin kendi talepleri ile çocuklarının gelişimini öğretmenle görüşme oranında %10 puanlık bir artış öğrencilerin okuma performansında 7 puanlık artışa karşılık gelmektedir. Öğretmenin talebi ile görüşme oranında %10 puanlık bir artış ise okuma performansında 1 puanlık düşüşe karşılık gelmektedir.

## Yaşam doyumu ortalama düzeyde olan öğrencilerin okuma performansı daha yüksek

Türkiye’deki öğrencilerin yaşam doyumu OECD ortalamasından daha düşüktür. Türkiye’deki öğrencilerin yaşam doyumu indeksi ortalaması 5,62 OECD ülkeleri ortalaması ise 7,04’tür. Yaşam doyumu ölçeğinde 0-4 arası yaşamdan hiç memnun olmayan, 5-6 az memnun olan, 7-8 orta düzeyde memnun olan ve 9-10 çok memnun olan şeklinde değerlendirilmektedir. Türkiye’deki öğrencilerin yaklaşık %34’ü yaşamdan hiç memnun değilken, bu oran OECD ülkeleri ortalamasında yaklaşık %16’dır (Grafik 11). Diğer yandan Türkiye’de yaşamdan orta düzeyde memnun olan öğrenci oranı yaklaşık %23, çok memnun olan öğrenci oranı ise yaklaşık %21 iken bu oranlar OECD ülkeleri ortalamasında yaklaşık %34 ve %33’tür. OECD ortalamasında 15 yaşındaki öğrencilerin yaklaşık %67’si yaşamından en az orta düzeyde memnun iken Türkiye’de bu oran yaklaşık %44’tür. Türkiye’de yaşamından hiç memnun olmayan öğrenci oranı 2015 yılından 2018 yılına %5,2 puan artmış, çok memnun olan öğrenci oranı ise %5,4 puan azalmıştır.

Türkiye’de yaşamdan hiç memnun olmayan öğrencilerin (yaşam doyumu ölçeğinde (0-4 puan arası) okuma performansı 3 puan daha düşük olmasına karşın, yaşamdan biraz memnun olanların okuma performansı 7 puan, orta düzeyde memnun olanların ise 23 puan daha yüksektir. Diğer yandan yaşamdan çok memnun olduğunu belirten öğrencilerin okuma performansı 29 puan daha düşüktür. Türkiye’de yaşam doyumundaki değişim ile okuma performansı arasındaki ilişki OECD ülkeleri ortalaması ile paralellik göstermektedir. OECD ülkeleri ortalamasında da yaşamdan çok memnun olduğunu belirten öğrencilerin okuma performansı 19 puan daha düşüktür. Dolayısıyla biraz veya orta düzeyde bir yaşam memnuniyetine sahip öğrencilerin okuma performansı puanları daha yüksektir.

Grafik 11. 15 Yaşındaki öğrencilerin yaşam doyumu



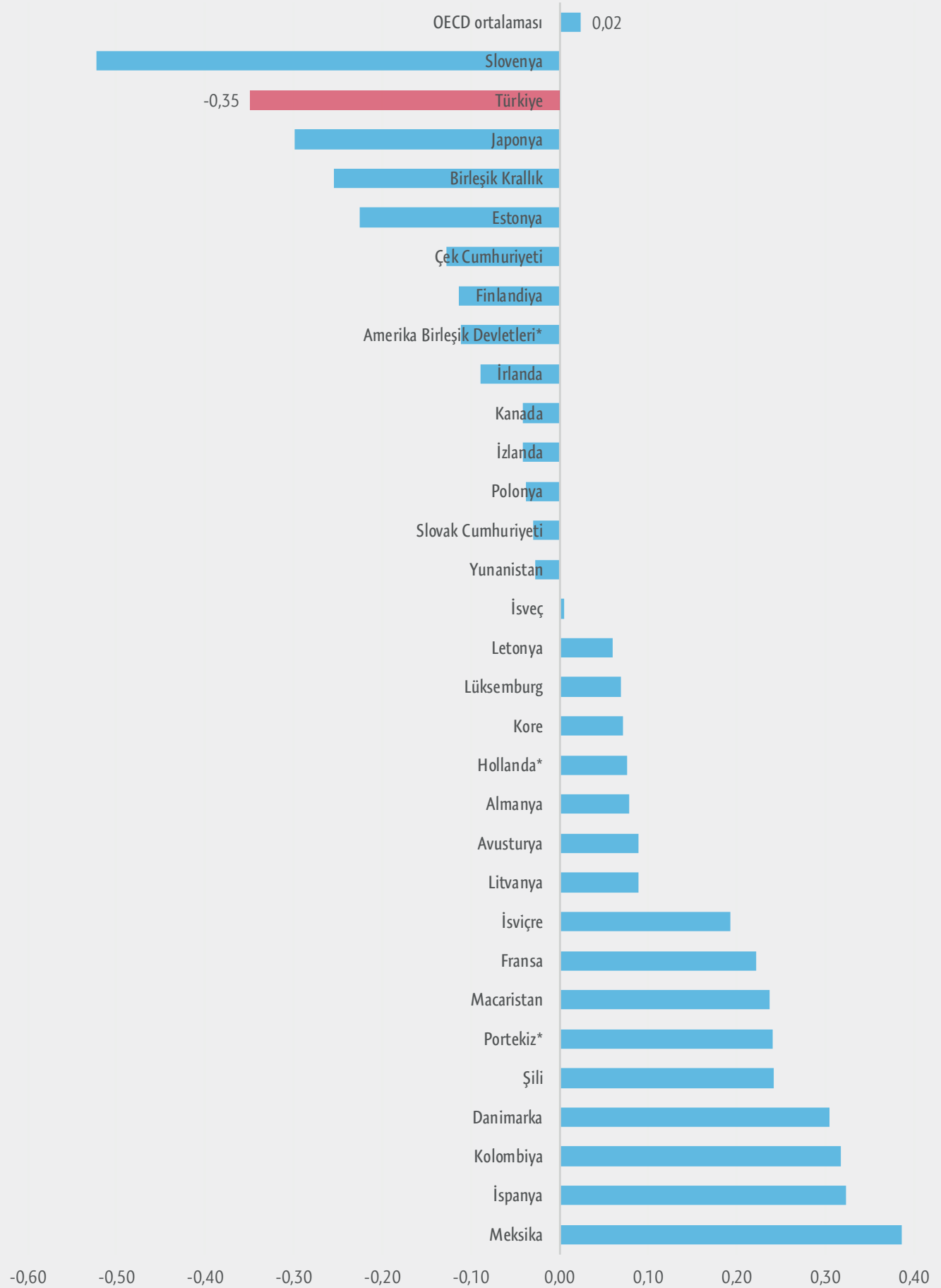
## Öğrencilerin pozitif duyguları daha yüksek okuma puanı ile ilişkili

Öğrencilerin pozitif duyguları kendilerini ne kadar mutlu, hayat dolu, neşeli ve keyifli hissettikleri ile kendilerinden ne kadar gurur duydukları değişkenleri üzerinden değerlendirilmiş ve bir “pozitif duygu” indeksi oluşturulmuştur. Pozitif duygu indeksinde OECD ortalaması 0,02 iken Türkiye ortalaması -0,35’tir (Grafik 12). Türkiye Slovenya’dan sonra pozitif duygu indeksinde en düşük değere sahip ikinci ülkedir. Türkiye’de kendini bazen veya her zaman mutlu, hayat dolu, neşeli ve keyifli hissettiğini belirten öğrenci oranı OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmaktadır. Ancak kendisiyle gurur duyan öğrenci oranı OECD ortalamasından yaklaşık %9 puan daha fazladır (Tablo 13).

Öğrencilerin negatif duyguları ise öğrencilerin kendilerini ne kadar tedirgin, huzursuz, korkmuş ve üzgün hissettikleri üzerinden değerlendirilmiştir. Türkiye’deki öğrenciler OECD ortalamasına göre daha az oranda kendilerini bazen veya her zaman tedirgin, huzursuz ve korkmuş hissettiklerini belirtirken, daha yüksek oranda üzgün hissettiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin pozitif duygularının öğrenme performansı puanında sistematik olarak artışa karşılık geldiği görülmektedir. Öğrencilerin duyguları ile okuma performansları arasındaki ilişki Türkiye ortalamasında ve OECD ülkeleri ortalamasında benzerlik göstermektedir. Hiç mutlu, yaşam dolu, sevinçli ve neşeli olmadığını belirten öğrencilerle kıyaslandığında nadiren, bazen ve her zaman mutlu, yaşam dolu, sevinçli ve neşeli olduğunu belirten öğrencilerin okuma performansı puanı daha yüksektir (Tablo 13; parantez içindeki değerler puan farkını göstermektedir). Nadiren veya bazen kendini gururlu hisseden öğrencilerin okuma performansı puanı kendini hiçbir zaman gururlu hissetmeyen öğrencilere göre daha yüksek olmasına karşın, kendini her zaman gururlu hissedenlerin okuma performansı 1 puan daha düşüktür. Bu bulgu OECD ortalaması ile paralellik göstermektedir. Diğer yandan öğrencilerin negatif duygularından; kendini hiçbir zaman “korkmuş” veya “perişan” hissetmeyenlerle kıyaslandığında nadiren ve bazen “korkmuş” veya “perişan” hissettiğini belirten öğrencilerin okuma performansı puanı daha yüksek, her zaman “korkmuş” veya “perişan” hissedenlerin puanı ise daha düşüktür. Genel olarak değerlendirildiğinde negatif duyguların tamamında nadiren veya bazen kendini negatif duygulara sahip hisseden öğrencilerin okuma performansı hiçbir zaman negatif duyguları hissetmediğini belirtenlerin veya her zaman negatif duygular hissettiğini belirtenlerin okuma performansından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğrencide kaygı, endişe ve korku gibi duyguların belirli bir düzeyde bulunmasının akademik başarı ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu teyit eder niteliktedir.

Grafik 12. Pozitif duygu indeksi



**Tablo 13. Öğrencilerin genel olarak kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin cevaplarının dağılımı (%)**

		Hiç	Nadiren	Bazen	Her zaman	Bazen veya Her zaman toplamı
Mutlu	Türkiye	3,9	14,7 (24)*	49,1 (38)	32,3 (28)	81,4
	OECD	1,5	7,5 (46)	49,9 (62)	41,0 (50)	82,1
Yaşam dolu	Türkiye	9,4	20,9 (10)	38,1 (13)	31,6 (6)	80,5
	OECD	3,4	14,5 (30)	48,8 (32)	33,3 (18)	71,3
Gururlu	Türkiye	5,0	14,5 (8)	40,6 (13)	39,9 (-1)	80,7
	OECD	5,2	23,5 (21)	52,3 (22)	19,0 (0)	89,2
Sevinçli	Türkiye	4,9	14,4 (14)	48,5 (24)	32,2 (10)	82,3
	OECD	1,7	9,0 (43)	48,2 (57)	41,0 (43)	88,0
Neşeli	Türkiye	4,6	13,1 (15)	43,8 (25)	38,5 (14)	26,2
	OECD	2,2	9,8 (37)	47,1 (49)	40,9 (36)	34,3
Korkmuş	Türkiye	23,8	49,9 (17)	22,5 (5)	3,7 (-3)	24,3
	OECD	16,2	49,5 (17)	30,3 (11)	4,0 (-6)	38,8
Perişan	Türkiye	40,1	35,6 (7)	18,0 (2)	6,3 (-6)	44,1
	OECD	17,4	43,8 (18)	33,3 (18)	5,5 (1)	49,6
Endişeli	Türkiye	13,4	42,4 (15)	32,3 (15)	11,8 (14)	57,8
	OECD	12,3	38,2 (23)	39,3 (24)	10,3 (17)	50,6
Üzgün	Türkiye	6,8	35,4 (20)	44,8 (30)	13,0 (13)	81,4
	OECD	8,3	41,2 (28)	44,1 (31)	6,5 (13)	82,1

\* Parantez içindeki değerler ilgili kategorideki öğrencilerin okuma performansı puanında "hiç" kategorisindeki öğrencilerin performans puanından farkını göstermektedir.

## Öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin okuma performansı puanı daha yüksek

Türkiye'deki öğrencilerin öz yeterlik algısı (öz yeterlik indeksi değeri: 0,36) OECD ülkeleri ortalamasına (0,01) göre daha yüksek olup, Meksika'dan sonra en yüksek indeks değerine sahip ülke Türkiye'dir (Grafik 13). Türkiye'de öz yeterliğe ilişkin "genellikle öyle ya da böyle işlerin üstesinden gelirim" önermesine katılan veya kesinlikle katılan öğrenci oranı %87,1 olup %88,5 olan OECD ortalamasından düşüktür. Buna karşın; "bir şeyleri başarmış olmaktan gurur duyarım"; "aynı anda bir çok işle uğraşabilirim"; "kendime olan inancım zor zamanların üstesinden gelmemi sağlar" ve "kendimi bir güçlüğün içinde bulduğumda genellikle bir çıkış yolu bulurum" önermelerine katılan öğrenci oranları OECD ortalamasının üzerindedir (Tablo 14).

Öz yeterlik algısı indeksinde bir birimlik artış, okuma performansında öğrenci düzeyinde analiz edildiğinde 5 puan, okul düzeyinde ise 46 puan artışa karşılık gelmektedir. Öz yeterlik algısının okuma performansı ile ilişkisi maddeler bazında incelendiğinde maddelere "katılıyorum" veya "kesinlikle katılıyorum" cevabı verenlerin toplamının puanı "katılmıyorum" veya "kesinlikle katılmıyorum" cevabı verenlere göre;

- » Genellikle öyle ya da böyle işlerin üstesinden geldiğini belirtenlerde 43 puan,
- » Başardığı şeylerden gurur duyduğunu belirtenlerde 55 puan,
- » Birçok şeyle bir seferde başa çıkabileceği hissine sahip olduğunu belirtenlerde 2 puan,
- » Kendine olan inancının zor zamanların üstesinden gelmesini sağladığını belirtenlerde 7 puan,
- » Zor bir durumda kaldığı zaman, genellikle kendi çözüm yolunu bulabildiğini belirtenlerde 27 puan

daha yüksektir. Her ne kadar OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin PISA performansı ile öğrencilerin öz yeterlik algısı uyumlu gözükme de, kendi içinde değerlendirildiğinde öz yeterlik algısı yüksek olan

öğrencilerin okuma performansının da yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öz yeterlik algısının Türkiye’de kendi bağlamı içinde öz yeterlik algısı ile pozitif bir ilişki göstermesi OECD ülkeleri ortalamasında öz yeterlik algısı arttıkça okuma performansının artması bulgusu ile uyumludur.

**Tablo 14. Öğrencilerin öz yeterlik değerlendirmeleri (%)**

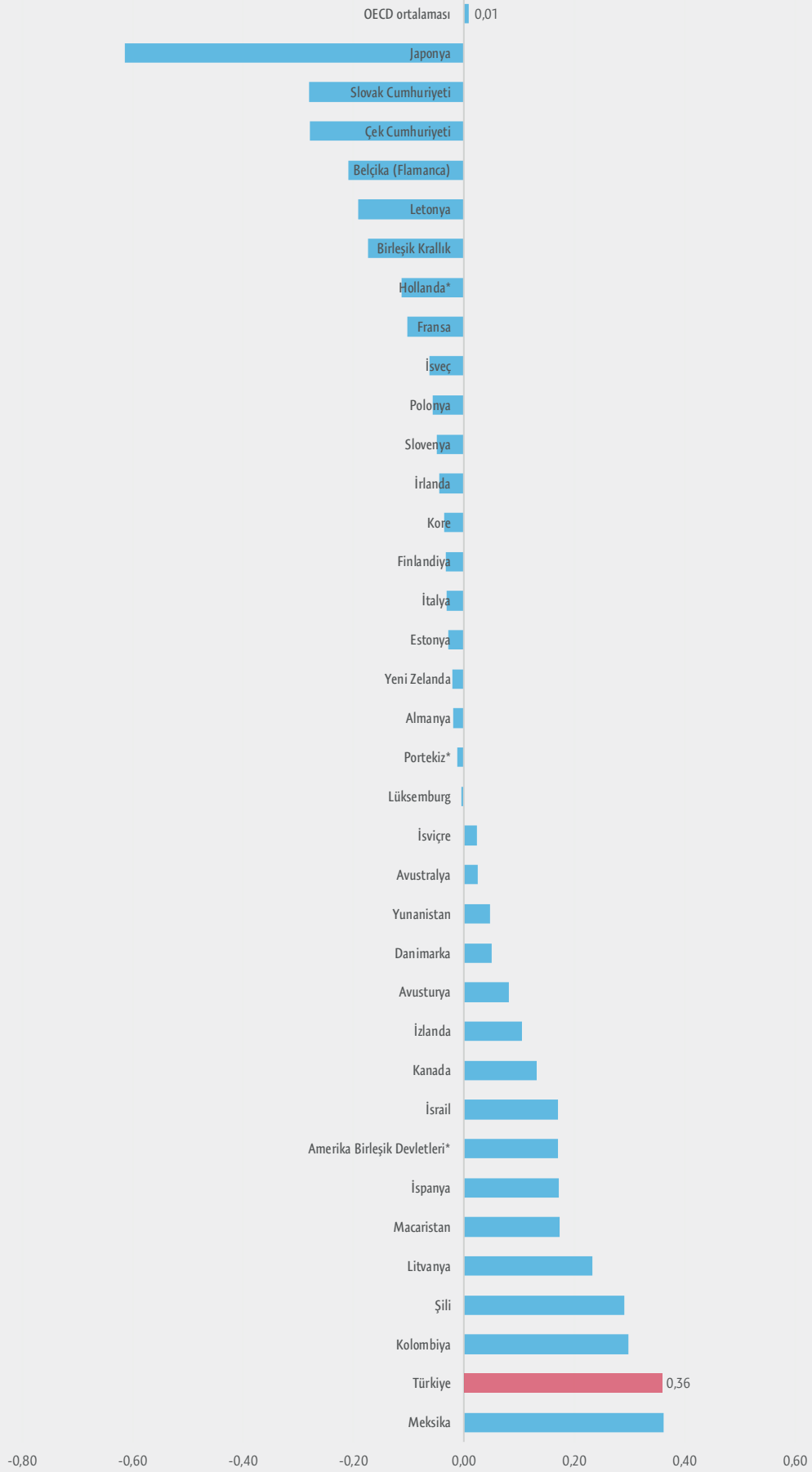
		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum
Genellikle öyle ya da böyle işlerin üstesinden gelirim.	Türkiye	3,7	9,2	62,5	24,6	87,1 (43)*
	OECD	2,6	8,9	67,5	21,0	88,5 (53)
Başardığım şeylerden gurur duyarım.	Türkiye	2,8	6,1	43,6	47,6	91,2 (55)
	OECD	2,2	11,5	56,4	29,9	86,3 (31)
Birçok şeyle bir seferde başa çıkabileceğimi hissedirim.	Türkiye	3,6	17,3	52,3	26,8	79,1 (2)
	OECD	3,7	25,9	54,3	16,2	70,5 (5)
Kendime olan inancım zor zamanların üstesinden gelmemi sağlar.	Türkiye	3,8	12,0	51,5	32,7	84,2 (7)
	OECD	6,1	22,5	50,2	21,2	71,4 (-14)
Zor bir durumda kaldığım zaman, genellikle kendi çözüm yolumu bulabilirim.	Türkiye	3,0	11,4	53,7	31,9	85,6 (27)
	OECD	2,7	13,4	61,6	22,3	83,9 (25)

\* Parantez içindeki değerler “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirme yapan öğrencilerin toplamının okuma performansı puanında “katılmıyorum” veya “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde değerlendirme yapan öğrencilerin toplamının okuma performansı puanından farkını göstermektedir.

Türkiye’de öğrencilerin öz yeterlik algısı OECD ülkelerine kıyasla daha yüksek olmakla birlikte başarısızlık korkusu da OECD ülkelerine göre daha yüksektir. Türkiye’de öğrenciler OECD ortalamasına göre daha yüksek oranda başarısız olduğunda başkalarının kendisi hakkında ne düşüneceğinden endişe ettiğini belirtmiştir (Türkiye: %66,4; OECD: %56,4). Başarısız olduğunda yeterince yetenekli olmadığından endişe etme konusunda Türkiye ortalaması ile OECD ortalaması benzerlik gösterirken, başarısız olduğunda gelecek planlarından şüpheye düştüğünü belirten öğrenci oranı Türkiye’de (%64,5) OECD ortalamasından (%53,8) daha yüksektir.



Grafik 13. Öğrencilerin öz yeterlik algısı indeksi



## Öğrencilerin okuma performansını artırmak, okul yaşamını anlamaktan geçür

Türkiye'nin PISA performansında artış ve düşüş tartışmaları görece daha kolay bir sonuca bağlanabilir. Bu yazının başlangıç kısmında ele alındığı üzere, Türkiye'nin PISA performansındaki uzun dönemli eğilim kısmî bir iyileşme gerçekleştiğini göstermektedir. Ancak Türkiye'nin PISA performansı hala OECD ortalamasından düşük. Rekabet edebilirlik ve kalkınma hedefleri açısından bu performans arzulanan düzeyin çok altında kalmaktadır. Ayrıca Türkiye temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranını kayda değer bir şekilde azaltmış olsa da hala temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı görece yüksek. Diğer yandan Türkiye üst düzeyde performans gösteren öğrenci oranını artırmada 2003 yılından 2018 yılına kadar geçen 16 yıllık dönemde kayda değer bir gelişme gösterememiştir. Bu tespitler PISA performansı ile ilgili herhangi bir tartışmaya yer bırakmayacak kadar açık. Ne yazık ki Türkiye'de hem PISA'da gösterilen performansa dair bulgular hem de söz konusu performans ile ilişkili olarak veri toplanan aile, okul, öğrenci, öğretmen ve okul yaşamına dair bulgular çoğunlukla veriye dayalı olmayan bir kabullenmeye yaklaşımı içinde tartışılmaktadır.

Elde edilen verilerin ve bulguların açıklayamadığı pek çok soru veya ayrıntı olabilir. Bunları açıklamak için Türkiye özelinde ilave çalışmalar yapmak da gerekebilir. Elde hiçbir ilave veri olmadan kişisel deneyimlerle verileri veya bulguları ret etmek bilimsel bir yaklaşım olarak kabul edilemez. Kişisel deneyimlerimiz verilerden veya bulgulardan kuşku duymamıza neden olabilir. Bu durumda bu kuşkların ampirik olarak araştırılması gerekir. Aksi takdirde bu tartışmalar duygusallıkların ötesine geçemez. Örneğin öğrencilerimizin öz yeterlik algısının yüksek olmasına yönelik bir itirazda bulunmazken, öğrencilerimizin yaşam doyumunun düşük bulunmasına "hayır, bizim öğrencilerimizin yaşam doyumunu bu kadar düşük olamaz, biz çocuklarımızı biliyoruz" şeklinde bir tepki yalnızca kişisel kanaatlere dayalı ve verilerin ortaya koyduğu durum ile çelişen bir tepkidir.

PISA verileri üzerinden odaklanmamız gereken nokta bir artış veya düşüş tartışmasının ötesinde, söz konusu performans ile ilişkili değişkenler açısından Türkiye'nin durumunun kendi içinde ve diğer ülkelere kıyasla nasıl bir görünüm arz ettiği ve bu görünümün öğrenme çıktılarını geliştirmek için bize nasıl bir katkı sağlayabileceğidir. Çünkü öğrenme çıktılarında performansın artırılmasına yönelik tartışmaların ve çabaların öğrenme çıktılarını etkileyen değişkenlerde iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas alması gerekir.

Öğrencilerin okul yaşamına ilişkin olarak zorbalığa maruz kalma, disiplin ortamı, okulu asma ve geç kalma, öğretmenlerin öğretme heyecanı, öğretmen desteği, okulda rekabet ve işbirliği ortamı, başarı düzeyi yüksek ve düşük öğrencileri ayırıştırma durumu, okul aidiyeti, ebeveyn katılımı, öğrencilerin yaşam doyumunu, öğrencilerin pozitif ve negatif duyguları ile öz yeterlik algıları değişkenleri bakımından Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin durumu ve bu değişkenlerdeki değişimin okuma performansı ile nasıl bir ilişkisinin olduğu konusunda öne çıkan bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- » Zorbalığa maruz kalma oranı OECD ortalamasının altında olmakla birlikte artış göstermektedir ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okuma performansı daha düşüktür.
- » Disiplin ortamı OECD ülkeleri ortalaması ile karşılaştırıldığında olumsuz bir görünüm arz etmekte ve Türkiye disiplin ortamı indeksinde OECD ülkeleri arasında 27'inci sırada yer almaktadır. Pozitif bir disiplin ortamında okuma performansı daha yüksektir.
- » Türkiye'de devamsızlık oranı OECD ortalamasının oldukça üzerindedir ve OECD ülkeleri arasında devamsızlık oranı en yüksek olan 2'inci ülke Türkiye'dir. Devamsızlık ve geç kalma oranı yüksek olan öğrencilerin okuma performansı daha düşüktür.
- » Öğrencilerin değerlendirmesi esas alındığında Türkiye'deki öğretmenlerin öğretme heyecanı OECD ülkeleri ortalamasına göre daha düşüktür (OECD ülkeleri içinde 25. sırada).
- » Öğrencilerin değerlendirmesi esas alındığında Türkiye'deki öğretmenler öğrencilerine OECD ülkeleri ortalamasından daha fazla öğrenme desteği sağlamaktadır.

- » Öğrencilerin değerlendirmesi esas alındığında Türkiye'deki öğretmenler öğrencilerine OECD ülkeleri ortalamasından daha az duygusal destek sağlamaktadır.
- » Öğretme heyecanı yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri ve öğretmenlerinden daha fazla destek gören öğrenciler daha yüksek okuma performansı göstermektedir.
- » Türkiye, öğrencilerini başarı düzeyine göre en çok ayırtıran birkaç ülkeden biridir ve eğitim ortamında işbirliğinden çok rekabet hakimdir. Başarı düzeyine göre öğrencileri ayırtırmanın bireysel (öğrenci) bazda okuma puanında karşılığı o'dır.
- » Türkiye'deki öğrencilerin okul aidiyetleri OECD ülkelerindeki akranlarına göre daha düşüktür. Okul aidiyeti daha yüksek olan öğrencilerin okuma performansı daha yüksektir.
- » Türkiye'de veliler öğretmenlerle çocuklarının gelişimi ve durumu hakkında daha çok kendi talebi ile görüşmektedir. Özel okul velileri ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek devlet okulu velileri daha yüksek oranda kendi girişim ve talepleri ile öğretmenle görüşmektedir. Kendi talebi ile öğretmenle görüşen velilerin çocuklarının okuma performansı daha yüksektir.
- » Öğrencilerin yaşam doyumu ve pozitif duyguları düşük, negatif bir duygu olarak kendilerini üzgün hissetme oranı yüksektir. Pozitif duygular ile okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki vardır.
- » Öğrencilerin öz yeterlik algıları yüksek, ancak başarısızlık korkusu yaşayan öğrenci oranı yüksektir. Öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin okuma performansı daha yüksektir.

Bu bulgular etkili okul ve okul geliştirme alanındaki araştırma bulgularını ve çıkarımlarını bir kez daha teyit etmektedir. Öğrenme eko-sistemini, öğrencilerin okul yaşamını ve deneyimlerini iyileştirmek öğrenme çıktılarının geliştirilmesinin ön koşulu olarak ele alınmalıdır. Düzenli, disiplinli ve öğrenmeyi destekleyen bir okul ortamı öğrenme çıktıları ile pozitif yönde ilişkilidir. Diğer yandan disiplin ortamındaki olumsuzluklar öğrenme çıktıları ile negatif bir ilişkiye sahiptir. Bu nedenle, PISA kapsamında incelenen tüm değişkenlerin öğrenme çıktıları ile ilişkilerinin niteliğinin ve değişkenler arası ilişkilerin dinamiklerinin incelenmesine ihtiyaç vardır. Söz konusu değişkenlerle öğrenme çıktıları ilişkileri ve değişkenlerin kendi arasında ilişkilerinin bir eko-sistem bütünlüğü içinde nasıl bir işlev gördüğünü kapsayan bütüncül bir analiz öğrenme çıktılarının geliştirilmesi için politikalar oluşturmada yol gösterici olabilir. Aksi takdirde PISA verileri ve bulguları zaman zaman övünme ve çoğunlukla da yerinmelerin ötesinde, Türkiye'nin eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik bir katkı sağlamayacak ve anlamsız bir çaba olarak kalacaktır.