



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/3 2025 s. 980-1025, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**AKADEMİK BAŞARI İLE PSİKOSOSYAL FAKTÖRLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: PISA 2018 ÖRNEĞİ**

Zeliha KARAAĞAÇ CİNGÖZ*

Ömer ANLATAN**

Şahabettin AKŞAB***

Fatma Nevra SEGGIE****

Geliş Tarihi: 2 Mart 2025

Kabul Tarihi: 15 Nisan 2025

Öz

Akademik başarıyı etkileyen faktörler uzun yıllardır incelenmektedir. Araştırmalar, akademik başarının bilişsel özelliklerin yanı sıra psikolojik ve sosyal faktörlere de bağlı olduğunu göstermektedir. Akademik başarı aynı zamanda çeşitli uluslararası ölçümlere de konu olmaktadır ve dünyanın çok sayıda ülkesinde yaşayan, 15 yaş grubu öğrencilerin değerlendirildiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) akademik başarıyı etkileyen psikososyal faktörlere ilişkin zengin bulgular sunmaktadır.

Bu çalışmada, PISA 2018'e Türkiye'den katılan öğrencilerin 13 psikososyal faktördeki durumları incelenmiş ve bu faktörlerin akademik başarıya etkisi değerlendirilmiştir. Öncelikle bağımsız değişkenler ve başarı gruplarına dair betimleyici istatistikler sunulmuş, ardından farklılıkların anlamlılığı ve açıklayıcı ilişkiler analiz edilmiştir.

Yapılan regresyon analizine göre, seçilen psikososyal faktörlerden hayatın anlamı, başarısızlık korkusu ve iş birlikçi okul ortamının akademik başarı üzerinde anlamlı etkisi bulunmadığından modellere dâhil edilmemiştir. Kalan 10 faktörün akademik başarının %10,7'sini açıkladığı belirlenmiştir. Bulgular alan yazını ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: PISA 2018, akademik başarı, psikososyal faktörler, PISA Türkiye sonuçları.

* Dr.; T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, zelihakaraagac05@gmail.com.

** Uz.; omeranlatan@gmail.com.

*** Arş. Gör. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aksab@gantep.edu.tr.

**** Prof. Dr.; Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nevra.seggie@retired.bogazici.edu.tr.

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC ACHIEVEMENT AND PSYCHOSOCIAL FACTORS: PISA 2018 CASE

Abstract

Factors affecting academic achievement have been studied for years, showing that success depends on not only cognitive, but also psychological and social factors. Academic achievement is also assessed through international evaluations, and the Programme for International Student Assessment (PISA), which evaluates 15-year-old students from numerous countries, provides valuable findings on the psychosocial factors affecting academic performance.

This study examined 13 psychosocial factors among Turkish students in PISA 2018 and their impact on achievement. Descriptive statistics for independent variables and achievement groups were presented, followed by analyses of differences and explanatory relationships.

Regression analysis revealed that sense of meaning in life, fear of failure, and collaborative school environment had no significant effect and were excluded from the models. The remaining 10 factors explained 10.7% of the variance in academic achievement. Findings were discussed in light of the literature, and recommendations were provided.

Keywords: PISA 2018, academic achievement, psychosocial factors, Türkiye's results of PISA.

Giriş

Öğrenciyi okulda tutmanın en önemli gerekçelerinden biri olan akademik başarı, uzun yıllardır eğitim araştırmacıları tarafından sıklıkla ve çeşitli açılardan incelenen konuların başında gelmektedir (örneğin Camacho-Morles, 2021, s. 1051; Gough, 1949, s. 65; Parker vd., 2004, s. 1321; Reyes ve Jason, 1993, s. 57). Akademik başarı; genel olarak bir eğitim programında hedeflenen başarıya öğrencinin ulaşma düzeyi olarak tanımlanmış, öğrencilerin bilişsel becerilerinin ve derslerdeki akademik seviyelerinin belirlenmesinin bir aracı olarak görülmüştür (Altınkurt, 2008, s. 130; Sarier, 2016, s. 610). Akademik başarının bilişsel faktörlerle doğrudan bir ilişkisi olduğu bilinse de (Jou vd., 2022, s. 2), bu başarıya bilişsel olmayan faktörlerin de etki gösterdiği yıllardır süregelen araştırmalarla ortaya konmuştur (Cunha vd., 2010, s. 883; Lee ve Stankov, 2018, s. 51). İşte bu bilişsel olmayan faktörlerin başında psikososyal faktörler gelmektedir (Gutiérrez-Tapia vd., 2019, s. 100). Psikososyal faktörler, akademik başarıyı olumlu bir şekilde etkileyebileceği gibi, tam tersi biçimde olumsuz etkiler de gösterebilmektedir (Tindle vd., 2022, s. 23). Hem bilişsel hem de psikososyal faktörlerin şekillendirdiği öğrenci başarısı kurumsal, bölgesel ve ulusal olarak değerlendirildiği gibi uluslararası karşılaştırmalı ölçümlere de konu olmaktadır. 15 yaş grubundaki öğrenci akademik başarısına odaklanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [*Programme for International Student Assessment*] (PISA) bu değerlendirme mekanizmalarının başında gelmektedir. PISA çalışması okuma, matematik ve fen başarı puanlarının yanı sıra öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi bilinen psikososyal faktörlere ilişkin de kapsamlı veriler sunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin PISA 2018 sonuçlarındaki okuma, matematik ve fen başarı puanlarının, öğrencilerin çeşitli psikososyal özellikleriyle ilişkisi analiz edilmektedir.

1. Akademik Başarı

Akademik başarıyla ilgili alan yazınına bakıldığında birçok teori ve modelle karşılaşılmaktadır. Bunlardan Bronfenbrenner'in (1977, s. 514) insan gelişimi ekseninde olan Biyo-Ekolojik Teorisi, kişilerin performansının çevredeki olaylardan bağımsız olmadığını vurgulamaktadır. Bu teoride bir performansın arkasında yatan; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılan katmanların altı çizilmiştir. Bu katmanlar sırasıyla bireyin yakın çevresiyle etkileşimi, çevresindeki unsurlarla etkileşimi, toplumsal koşullar ve politikalarla etkileşimi, kültürel ve sosyal değişimlerle etkileşimi ve zaman içindeki değişimlerle etkileşimiyle ilgili olguları içermektedir (Ertem, 2020, s. 256). Sonuç olarak akademik performansın da çevrede ortaya çıkan farklı durumlardan etkilenmesi nedeniyle bu çalışmanın Biyo-Ekolojik Teori'yle ilişkilendirilmesi mümkündür.

Bu çalışmanın teorik çerçevesinin bir diğer ayağını da eğitim alanında özelleştirilmiş, Astin (1991, s. 163) tarafından tasarlanan ve Pascarella ve Terenzini (2005, s. 53) tarafından geliştirilen Girdiler-Çevre-Çıktılar Modeli oluşturmaktadır. Bu modelde akademik başarıyı doğru değerlendirmek için öğrenci girdilerini, öğrencilerin deneyimlediği eğitim ortamını ve öğrenci çıktılarını doğru şekilde ayırtmak gerektiği vurgulanmaktadır. Bu modele göre akademik başarıda üç grup unsurun işlevi bulunmaktadır. Girdiler olarak demografik özellikler, aile geçmişleri ve öğrencilerin getirdiği akademik ve sosyal deneyimler tanımlanırken çevre boyutuna öğrencilerin okul içinde veya dışında karşılaştıkları tüm insanlar, programlar, politikalar, kültürler ve deneyimler dâhil edilmektedir. Çıktılar olarak ise öğrencilerin özellikleri, bilgileri, becerileri, tutumları, değerleri, inançları ve davranışları vurgulanmıştır.

2. Psikososyal Faktörler

Bugüne kadar yapılan çok sayıda çalışma, akademik başarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. En temel boyutlardan biri olan bilişsel gelişim ve öğrenme çıktılarının ölçülmesi büyük bir önem taşımıştır ve bugüne kadar çok çeşitli çalışmaların konusu olmuştur. Bununla birlikte, akademik başarıyı etkileyen bir diğer önemli boyut olan psikososyal faktörlere dair ise nispeten daha az çalışmanın olduğu görülmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005, s. 20).

Psikososyal terimi, "Zihin ve davranış üzerindeki sosyal, kültürel ve çevresel etkilerin kesişimi ve etkileşimi olan" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.). Sosyal faktörler genellikle birey üzerinde etki bırakan sosyal düzeydeki yapı ve süreçler olarak kabul edilirken psikolojik faktörler ise zihinsel işlemlere etki eden birey düzeyindeki süreçleri ve bağlamları içermektedir (Upton, 2013, s. 1580). Yani psikososyal faktörler bireyi psikolojik ve / veya sosyal olarak etkileyen faktörlerdir ve bireyleri sosyal çevreleriyle ilişkileri içinde tanımlayarak bu ilişkilerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarını nasıl etkilediğini açıklar. (Thomas vd. 2020, s. 1240).

Akademik başarının zekâ ile doğrudan bir ilişkisi olduğu (Yıldırım, 2000, s. 167) bilinse de bu başarıya etki eden diğer pek çok psikososyal faktörün bulunduğu da yıllardır süregelen araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu kısımda önce bu çalışmada kullanılan 13 psikososyal faktörün kısa tanımları verilecek (bk. Tablo 1), ardından bu faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkileri incelenecektir.

Bu çalışmada bahsi geçen psikososyal faktörlerin akademik başarıyla ilişkisini incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Örneğin Sarier (2016, s. 8) Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler üzerine bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. 2000-2015 yılları arasında yapılmış 62 çalışmanın incelendiği bu çalışmada, akademik başarı üzerinde en büyük etki sahibi olan faktörlerin öğrenciyle ilgili faktörler olduğu belirlenmiştir.

İlgili faktörler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Chang vd. (2003, s. 186) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde hayatta bir amaç ve anlam olduğuna dair algıların da ders çalışma becerileri, zaman yönetimi, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi akademik becerilerle ilişkili olduğu (Yuen ve Datu, 2021, s. 85) ve hayatın anlamına dair olumlu algıları bulunan öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğu (Yukhymenko-Lescroarta ve Sharma, 2022, s. 6) bulunmuştur.

Bu çalışmada incelenen bir diğer psikososyal faktör olan öğrencilerin duygusal iyi oluş düzeylerinin de akademik başarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalarda duygusal iyi oluş ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu (Berger vd., 2011, s. 348) ve yüksek duygusal iyi oluş düzeyinin akademik performansı ve motivasyonu artırdığı görülmüştür (Latorre-Coscolluela vd., 2022, s. 9). Benzer şekilde öğrencilerin okulda sosyal iyi oluş düzeylerinin de akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisinin olduğu; okulda daha mutlu olan öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği bulunmuştur (Moussa ve Ali, 2022, s. 1000). Yine ilişkili bir faktör olarak ebeveynin duygusal desteğinin de akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiş ve ebeveyn katılımı ve desteğinin öğrencilerde akademik başarıyı ve motivasyonu yükselttiği ortaya konmuştur (Khajehpour, 2011, s. 1085; Mata vd., 2018, s. 83). Öte yandan zorbalığa maruz kalmanın ise akademik başarıyı düşürdüğü bilinmektedir. Örneğin Samara vd. (2021, s. 9) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında zorbalığın düşük düzeyde akademik katılım, düşük motivasyon, düşük benlik saygısı ve düşük akademik başarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde, okula ve öğrenme ortamlarına ilişkin faktörlerin de etki gösterdiği bilinmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada incelenen faktörlerden biri olan sınıfta disiplin iklimi, sınıflarda hem öğrenciler hem öğretmenler için daha iyi öğrenme ve öğretme fırsatları yaratmaktadır. Daha önceki PISA çalışmalarında öğrencilerin sınıftaki disiplin iklimine dair algıları ve akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016, s. 80). Blank ve Shavit (2016, s. 7) de yaptıkları çalışmada sınıfta disiplini bozan davranışlarla akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Okulla ilgili bir diğer faktör de iş birlikçi iklimdir. Öğretmenler, ebeveynler ve okul müdürleri birbirlerini tanıdıklarında ve birbirlerine güvendiklerinde, birlikte çalıştıklarında ve ortak bilgiye, fikir ve hedeflere sahip olduklarında öğrenciler bu iş birlikçi ortamdan fayda görür (Crosnoe vd., 2004, s. 67; Hughes ve Kwok, 2007, s. 46; Jennings ve Greenberg, 2009, s. 515). Ayrıca iş birlikçi okul ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği de bilinmektedir (Roseth vd., 2008, s. 233; Akbaşlı vd., 2018, s. 104; Bahçetepe ve Meşeci-Giorgetti, 2015, s. 97). Öte yandan rekabetçi ortamların da akademik başarıyı ve öğrenme hızını yükselttiğine dair bulgular vardır (Dennis-Madrid vd., 2007, s. 158).

Öğrencilerin öz yeterlik algılarının da akademik başarıları üzerinde etkili olduğu çalışmalarca ortaya konmuştur. Örneğin öz yeterlik, akademik hedefler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin hem akademik hedefleri hem de başarılarıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Rahmani, 2011, s. 806). Bununla ilgili bir diğer değişken olan öğrencilerin başarısız olma korkusu ise konsantrasyonu düşüren, akademik başarıyı azaltan, stres ve kaygı yaratan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Ashcraft ve Kirk, 2001, s. 235; Bandura, 1982, s. 123).

Çalışmanın bir diğer psikososyal değişkeni olan rekabetçiliğe ilişkin tutumlar açısından ise, OECD tarafından PISA 2018 sonuçlarına ilişkin hazırlanan raporda, kendilerini rekabetçi olarak tanımlayan öğrencilerin daha başarılı olduğu, rekabetin öğrencileri daha fazla çaba göstermeye teşvik ederek faydalı olabileceği ifade edilmiştir (OECD, 2019b, s. 5).

Tablo 1: Çalışmada Kullanılan Psikososyal Faktörler ve Tanımları

Faktör	Tanım
Yaşam memnuniyeti	Bireyin kendi belirlediği standartlara göre yaşamı üzerinde yaptığı bilişsel değerlendirmesi (Gilman vd., 2009, s. 582) ve genel olarak olumlu bir tutum ya da onay göstermesi (Hall, 2014, s. 3599).
Hayatın anlamı	Bireylerin yaşamlarını idrak edebilme, bir anlam katabilme ve yaşamlarının önemli olduğunu düşünme derecelerinin yanı sıra yaşamlarında bir amaca, misyona veya genel bir hedefe sahip olduklarını algılama düzeyleri (Steger, 2009, s. 682).
Duygusal iyi oluş	Olumlu duygu, düşünce ve hisler üretebilme becerisi ve zorlu, stres verici durumlara uyum sağlayabilme gücü (Melkonian, 2021).
Ebeveyn duygusal desteği	Ebeveynin, çocuğun sevildiğini ve kabul edildiğini gösterecek biçimde takdir ve cesaretlendirme sunması (Barnes vd., 2000, s. 176).
Okulda sosyal iyi oluş	Öğrencilerin, içinde bulundukları akademik ortama ait olma ve sosyal olarak dâhil olabilmeye dair hisleri (Pang, 2018, s. 6) ve okuldaki sosyal yaşamlarına ilişkin algıları (Pollard ve Lee, 2003, s. 72)
Okulda zorbalığa uğrama	Bir öğrencinin ya da öğrenci grubunun hedefteki kişi, yani mağduru tekrarlı biçimde sözel veya fiziksel olarak rahatsız ettiği bir saldırganlık biçimi (Siebeck ve Swearer, 2010, s. 172).
Sınıfta disiplin iklimi	Sınıf kurallarına ve öğretmenlerin ders esnasındaki davranışsal sorunları ele alma biçimlerine dair öğrencilerin algıları (Cheema ve Kitsantas, 2014, s. 1261).
İş birlikçi okul ortamı	Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği içinde olması, bu iş birliğinin değerli ve önemli görülmesi, öğrencilerin diğer öğrencilerle iş birliğine girmeleri için teşvik edilmesi (OECD, 2019a, s. 216).
Okulda rekabet ortamı	Öğrencilerin okul ortamında ve öğrenciler arasında rekabetçilik olup olmadığına ve öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanıp kıyaslanmadığına dair algıları (OECD, 2019a, s. 216).
Öz yeterlik algısı	Bireylerin yaşamdaki zorlukların üstesinden başarıyla gelebileceklerine dair algıları (Butler, 2013, s. 1737).
Başarısızlık korkusu	Kişinin kendisi ya da başkaları tarafından belirlenmiş standartlara ve hedeflere ulaşamayacağına dair sürekli ve rasyonel olmayan kaygısı (American Psychology Association [APA], 2007, s. 369).
Rekabetçiliğe ilişkin tutumlar	Başkalarıyla rekabet içinde olmaktan hoşlanma, rekabet içinde olduğu kişilerden daha iyi olma isteği ve rekabet söz konusu olduğunda daha sıkı çalışma (OECD, 2019a, s. 215).
Çalışkanlık ve sebat algısı	Sıkı çalışmaktan keyif alma, bir işe başladığında sonuna kadar götürme, önceden sergilenen performansın üzerine çıkmaktan zevk duyma ve bir işte ustalaşmak için çaba sarf etme (OECD, 2019a, s. 216).

3. PISA'ya Genel Bakış

Akademik başarının ölçülmesinde standardize edilmiş sınav ve testler, sınıf içi değerlendirmeler, performans ve portfolyo değerlendirmeleri gibi farklı yöntemlerden yararlanılabileceği bilinmektedir (Guskey, 2007, s. 2-3). Akademik başarının çok boyutlu olarak ve uluslararası karşılaştırmalara da imkân tanıyacak şekilde değerlendirildiği yöntemlerden biri

de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır (PISA). PISA, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkeler başta olmak üzere çok sayıdaki ülkeden öğrencilerin bilgi ve becerilerini doğrudan ölçmeyi hedefleyen bir değerlendirme sistemidir. Bu değerlendirme sürecinde öğrenciler, öğretmenler, okullar ve eğitim sistemlerinden toplanan veriler, uluslararası kabul görmüş ölçütlere göre ve sistematik olarak incelenmektedir. Bu incelemeler neticesindeyse ülkeler arası performans farklılıklarının anlamlandırılması ve belirli referans noktalarına göre ülke karşılaştırmalarının yapılması amaçlanmaktadır. Bu sistem yalnızca öğrencilerin bilgilerini yeniden üretip üretmediklerini değil, aynı zamanda bu bilgilerden çıkarım yapıp yapamadıklarını ve bu bilgileri yeni durumlara uyarlayıp uyarlamadıklarını da test etmeyi hedeflemektedir. Bu sistem, 2000 yılından bu yana her 3 yılda bir, 15 yaş grubundaki öğrenciler arasında uygulanmakta (OECD, 2019c, s. 11; 2019d, s. 4), Türkiye ise bu uygulamalara 2003 yılından beri katılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 10).

2018 yılında gerçekleştirilen uygulamaya, 37'si OECD üyesi olmak üzere toplam 79 ülke ve ekonomiden, 15 yaş grubundaki toplam 31 milyon öğrenciyi temsil edecek şekilde, yaklaşık 710 bin öğrencinin katıldığı bildirilmiştir (OECD, 2019c, s. 12). 2018 uygulamasında yalnızca 9 ülke kâğıt üzerinde uygulama yaparken kalan 70 ülke bilgisayar tabanlı uygulama gerçekleştirmiş; Türkiye de 2015 uygulamasının ardından 2018 yılında ikinci kez bilgisayar tabanlı olarak bu uygulamalara katılmıştır (MEB, 2019, s. 16). Millî Eğitim Bakanlığının paylaştığı bilgilere göre PISA 2018 uygulamasına, Türkiye İstatistiki Bölge Birimlerine göre 1. düzeyde yer alan 12 bölgeyi temsil edecek şekilde, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş toplam 186 okul ve 6890 öğrenci katılmıştır (MEB, 2019, s. 16).

PISA uygulamalarında her yıl, okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarından birisi merkez alan olarak seçilmekte ve başarı karşılaştırmaları bu alan temelinde yapılmaktadır. Bu merkez alanlar, 2000 ve 2009 yıllarında okuma; 2003 ve 2012 yıllarında matematik; 2006 ve 2015 yıllarında fen bilimleri olmuştur. 2018 yılında yapılan son uygulamada ise merkez alan tekrardan okuma becerileri olarak belirlenmiştir (OECD, 2019c, s.14). Okuma becerileri alanında yapılan değerlendirmede OECD ortalaması 487 olarak hesaplanmış, katılımcı ülke ve ekonomilerin puanlarının 340 ile 555 arasında değiştiği bildirilmiştir. Bu sıralamaya göre en yüksek başarıyı B-S-J-Z (Çin), en düşük başarıyı ise Filipinler göstermiştir (OECD, 2019e, s. 18). Türkiye, 2018 uygulamasına katılan 79 ülke ve ekonomi arasında okuma becerilerine göre 466 puanla 40. sırada; matematik becerilerine göre 454 puanla 42. sırada; fen bilimleri becerilerine göre ise 468 puanla 30. sırada yer almıştır. Ayrıca Türkiye'nin 2015 uygulamasına göre sıralamalarda artış gösterdiği bildirilmiştir (OECD, 2019d, s. 6-8). Türkiye'nin; Brezilya, Endonezya, Meksika ve Uruguay ile birlikte 2003 ile 2018 yılları arasında 15 yaş grubundaki öğrenci sayısında en çok artış gösteren ve buna rağmen eğitim kalitesinden ödün vermeyen beş ülke arasında yer aldığı ifade edilmiştir (OECD, 2019d, s. 10).

PISA uygulamalarında öğrencilerin akademik başarılarının yanında çeşitli psikososyal ve kültürel faktörler de incelenmektedir. OECD tarafından hazırlanan PISA 2018 raporları incelendiğinde okul iklimi, okuldaki disiplin ortamı, öğretmenlerin hevesli oluşları ve öğrencilerine destek göstermesi, okul sistemlerinin öğrencileri geleceğe hazırlaması gibi okul ve öğretmenle ilgili faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okulda iyi oluşu, birbirleriyle iş birliği yapması, yaşam doyumları ve hayatın anlamına ilişkin fikirleri, öz yeterlik inançları, başarısız olma korkuları, gelişim odaklı bir zihniyete sahip olup olmadıkları

gibi bireysel faktörler de ele alınmaktadır. Ayrıca okul etkinliklerine ebeveyn katılımı gibi faktörlerin yanı sıra öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, sosyal çeşitlilik ve eşitlik gibi etmenlerin akademik başarı üzerindeki etkisi de değerlendirilmektedir (OECD, 2019e, s. 49-206; 2019f, s. 45-207).

4. Araştırmanın Önemi

Yukarıdaki bilgiler ışığında, bilişsel faktörlerin yanı sıra çeşitli psikososyal faktörlerin de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli ve anlamlı etkilere sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ancak ülkemizde PISA sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla akademik başarı ve eğitsel çıktılarla sınırlı kalındığı (örneğin bk. Aktaş, 2022; Çoban, 2018; Suna vd., 2020; Zeybekoğlu vd., 2024), öğrencilerin psikososyal özelliklerine nispeten daha az odaklanıldığı görülmüştür.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılmış öğrencilerin aldıkları puanlar ve seçilmiş 13 psikososyal özellik arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu psikososyal özellikler; yaşam memnuniyeti, hayatın anlamı, duygusal iyi oluş, ebeveyn duygusal desteği, okulda sosyal iyi oluş, okulda zorbalığa uğrama, sınıfta disiplin iklimi, iş birlikçi okul ortamı, okulda rekabet ortamı, öz yeterlik algısı, başarısızlık korkusu, rekabetçiliğe ilişkin tutumlar, çalışkanlık ve sebat algısı olarak gruplanmıştır. Buna göre bu çalışmanın araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılmış öğrencilerin aldıkları puanlar ve seçilmiş 13 psikososyal değişken arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Seçilmiş 13 psikososyal değişken, PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılmış öğrencilerin aldıkları puanı anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

5. Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak bağımlı değişkendeki farklılığın nedenlerini ve sonuçlarını katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmadan belirlemeyi amaçlayan ve gruplar arasındaki farklılıkların sebeplerini belirlemeye çalışan nedensel karşılaştırma araştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırması, değişkenler arası bağlantıları inceleyen ve araştırmacının tahminlerde bulunmasına imkân tanıyan bir araştırma desenidir (Büyüköztürk vd. 2021, s. 54). Bu çalışmada da PISA 2018 uygulamasında kullanılan öğrenci anketinin araştırma soruları çerçevesinde seçilen psikososyal faktörler ile öğrencilerin PISA puanları arasında ilişkisellik, gruplar arası farklılık ve nedensellik üzerine kurulu analizlerinden faydalanılmıştır. Bu sayede akademik başarı ve psikososyal faktörler arasındaki ilişkinin boyutlarının ölçülmesi hedeflenmektedir.

6. Çalışma Grubu

PISA 2018 uygulamasına 79 ülkeden, 15 yaş grubunda yer alan yaklaşık 710 bin öğrenci katılmıştır (OECD, 2019c, s. 12). Fakat bu çalışmadaki analizler araştırmacılar ve politika yapıcılar için daha derinlemesine bilgi sunmasına imkân tanımak amacıyla sadece Türkiye verileri üzerinden yapılmıştır. PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılan öğrencilerin örnekleme, 186 okul ve bu okullarda okuyan 15 yaş grubundaki öğrenciler arasından şu kriterlere göre seçkisiz olarak belirlenmiştir: okul türü, İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) 1. Düzeyi, okulun devlet / özel okul olma durumu, okulun kırsal bölge / şehirde olma konumu ve cinsiyet (MEB, 2019, s. 23). Bu şekilde PISA 2018 uygulamasına

Türkiye’den katılmak üzere belirlenmiş olan öğrenciler bu çalışmanın örneklemini olarak kabul edilmektedir.

7. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veriler, OECD’nin araştırmacılar için resmî internet sayfasında açık kaynak olarak yayımladığı dosyalardan temin edilmiştir. Bu büyük veri dosyası içerisinde Türkiye’den uygulamaya katılan öğrenci grubu seçilerek ayrı bir veri dosyası oluşturulmuştur. Ardından bu veri araştırma sorularına uygunluğu bakımından ayıklanmış ve analizler için uygun hâle getirilmiştir.

PISA öğrenci anketi; “siz”, “aileniz ve eviniz”, “hayatınız hakkındaki düşünceniz”, “okulunuz”, “okul programınız ve öğrenme süreleriniz”, “okulda öğrendiğiniz fen / dil / matematik dersi” ve “fen / dil / matematik alanlarına bakış açınız” şeklinde altı bölümden oluşmaktadır. Ankette yer alan her soru birbirinden farklı yapıya sahiptir. Bu çalışmada, tüm bu sorular içinden araştırmanın temel soruları ve amacına uygun olan anket soruları seçilmiştir. Bu kapsamda 13 temada 57 anket sorusu analiz edilmiştir (bk. Tablo 2). Temalar, PISA öğrenci anketinde yer alan gruplandırılmış alan sorularıdır (bk. OECD, 2019g, s. 213-216).

Tablo 2: Veri Toplama Aracından Seçilen Temalar ve Soru Sayıları

No	Tema	Soru sayısı
1	Yaşam memnuniyeti	1
2	Hayatın anlamı	3
3	Duygusal iyi oluş	9
4	Ebeveyn duygusal desteği	4
5	Okulda sosyal iyi oluş	6
6	Okulda zorbalığa uğrama	6
7	Sınıfta disiplin iklimi	5
8	Okulda iş birliği ortamı	4
9	Okulda rekabet ortamı	4
10	Öz yeterlik algısı	5
11	Başarısızlık korkusu	3
12	Rekabetçiliğe ilişkin tutumlar	3
13	Çalışkanlık ve sebat algısı	4

8. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada kullanılan soruların oluşumu ve alan gruplamaları PISA uygulamaları kapsamında on yıllardır süren uzun bir araştırma tecrübesine dayanmaktadır. OECD ekibinin alan ve ülke uzmanları tarafından hazırlanan ve her döngüde geliştirilen bir soru setidir. Ayrıca PISA araştırma ekibi ölçme aracı için her ülke özelinde ve her döngüde yeniden geçerlik ve güvenirlik analizleri yapmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ölçme aracı için ayrıca bir geçerlik ve güvenirlik analizi yapma ihtiyacı duyulmamıştır.

9. Verilerin Analizi

Çalışmanın analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 13 psikososyal faktörün akademik başarıyla ilişkisi ayrı ayrı incelenmiştir. İkinci aşamadaysa bu psikososyal faktörlerin akademik başarıyı yordayıp yordamadığı regresyon analiziyle değerlendirilmiştir. Bu analizlerde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

Araştırma sorularından hareketle verinin türüne göre uygun analiz yöntemleri belirlenmiş ve bu çerçevede farklılık, ilişkisellik ve nedensellik üzerine kurulu analizlerden faydalanılmıştır. Betimsel analizlerde frekans dağılımlarını ve farklılıklarını belirleyen test

sonuçlarına da yer verilmiştir. Başvurulan temel analizlerden biri de regresyon analizidir. Regresyon analizi bir ya da birden fazla bağımsız değişkenin değeri üzerinden bağımlı değişkenin değerini tahmin eder (Karagöz, 2017, s. 362). Bağımsız değişken sayısına göre basit ya da çoklu regresyon analizi olarak iki türde gerçekleştirilebilir (Lorcu, 2015, s. 235). Bu araştırmada bir bağımlı değişken ve birden fazla bağımsız değişken yer aldığı için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon modeli basit regresyondan farklı olarak bağımlı değişkenin birden fazla bağımsız değişken tarafından açıklanma oranını vermektedir (Karagöz, 2017, s. 368). Regresyon analizinin korelasyon analizine tercih edilmesinin nedeni; korelasyon analizi bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin varlığı, derecesi ve yönü hakkında bilgi verirken regresyon analizinin bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri etkileme durumunu da gösterebiliyor olmasıdır. Bir tahmin tekniği olan bu analizi diğer tahmin tekniklerinden üstün kılsa politikaların saptanarak planlamaların yapılmasında yol gösterici olmasıdır (Lorcu, 2015, s. 241). Bu nedenle çalışmada regresyon analizi tercih edilmiştir.

13 ayrı temada incelenen psikososyal faktörlerle öğrencilerin PISA 2018 toplam puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, verilerin niteliğine göre karar ağacı yöntemi kullanılarak (bk. Çokluk vd., 2021, s. 4) bir tahmin tekniği olan regresyon analizine başvurulmuş ve çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Çoklu regresyon analizi, bir bağımlı değişken ve iki ya da daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin araştırıldığı istatistiksel bir yöntemdir. Bu analizin kullanım amacı “tahmin etmek” olarak ifade edilebilir (Shavelson, 2016, s. 578). Bu analiz bu çalışmada, psikososyal faktörlerin öğrencilerin PISA puanlarına olan etkisini yordamak için kullanılmıştır. Bağımlı değişken öğrencilerin PISA 2018 puanları, bağımsız değişkenler ise 13 psikososyal faktördür.

Analiz sürecinde öncelikle çoklu regresyon varsayımları test edilmiştir. Buna göre; değişkenler arası yüksek ve anlamlı korelasyon olmadığı ($VIF < 10$) tespit edildiği için çoklu bağlantı problemi bulunmadığı görülmüştür. Regresyon modeli olarak forward modeli tercih edilmiştir. Bu modelde değişkenler birer birer modele dâhil edilerek her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisine bakılır. Modeli önemli derecede etkileyen değişkenler modelde kalırken önemli bir etki oluşturmeyen değişkenler modelden çıkartılarak ilerlenir. Bir değişken modele dâhil edilmişse sonraki değişkenlerin dâhil edilme işleminde de modelde kalır ve tüm önemli değişkenler böylelikle sıralanmış olur (Karagöz, 2017, s. 373). Buna göre bu çalışmada okulda zorbalığa uğrama durumu ilk değişken olarak belirlenmiş ve sırasıyla sınıfta disiplin iklimi, ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu, duygusal iyi oluş, okulda rekabet ortamı, rekabetçi kişiliğe ilişkin tutumlar, çalışkanlık ve sebat algısı, öz yeterlik algısı, okulda sosyal iyi oluş, yaşam memnuniyeti değişkenleri modellere dâhil edilmiştir. Hayatın anlamı, başarısızlık korkusu ve iş birlikçi okul ortamı değişkenlerinin önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiş ve bu sebeple modellerden çıkarılmıştır.

PISA uygulamasında matematik, fen ve okuma alanları için ayrı puanlar hesaplanmaktadır. Bu araştırmanın amacı akademik başarı ile psikososyal faktörler arasındaki ilişkinin ortaya konulması olduğu için çalışma kapsamında akademik başarı puanı olarak öğrencilerin her üç alandan aldığı puanların aritmetik ortalaması referans alınmıştır. Bu ortalama puan akademik başarı göstergesi olarak kabul edilmiş ve çalışmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenmiştir. Öğrenci anketi sorularından seçilen temaları ifade eden psikososyal faktörler ise bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir.

Bazı analizler için öğrenciler dört başarı grubuna ayrılmıştır. Bu gruplama yapılırken; PISA analizlerinde de kullanılan ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS) indeks değerlerinin ortalama değeri üzerinden bir sıfır noktası tespit edilmiş ve öğrenciler bu sıfır noktasından artı ve eksi yönündeki uzaklıklarına göre gruplanmıştır (OECD, 2009. s. 346). Yani öğrencilerin fen, matematik ve okuma puanlarının aritmetik ortalaması alınarak tek bir başarı puanı oluşturulmuş, sonrasında bu puanlar üzerinden bir ülke ortalaması hesaplanmıştır. Daha sonrasında öğrenciler bu ülke ortalamasına olan uzaklığına göre dört başarı grubuna ayrılmıştır. Buna göre 1. çeyrek grubu ülke ortalamasına göre en düşük puan diliminde yer alan öğrenci grubunu; 4. çeyrek grubuysa ülke ortalamasına göre en yüksek puan diliminde yer alan öğrenci grubunu ifade etmektedir. Grupların bu şekilde hesaplanan puan ortalamaları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin PISA 2018 Puanlarına Göre Oluşturulan Başarı Grupları ve Puan Ortalamaları

Başarı grupları	Puan ortalaması
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	362,82
2. Çeyrek	432,73
3. Çeyrek	486,30
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	564,47

Ayrıca her bir bağımsız değişken için Türkiye ortalaması belirlenmiş ve her bir öğrenci için bu ortalamaya olan uzaklığına göre bir indeks değeri hesaplanmıştır. Başarı gruplarına göre yapılan analizlerde bu indeks değerleri kullanılmıştır.

10. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri, PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin bu uygulamadaki ankete verdiği cevaplarla sınırlıdır. Geniş bir örneklemden elde edilen verilerle analizlerin yapılması ve psikososyal faktörler akademik başarı arasındaki ilişkinin teorik yaklaşımlarla açıklanması araştırmanın güçlü yönlerindendir. Ancak uygulamadaki veri toplama aracı anket olduğu için öğrencilerin görüşlerine dayalı olması da bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Çalışma, belirli psikososyal faktörler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu kapsamda soru setinde yer alan 13 değişken çalışmada ele alınmıştır. Ancak akademik başarıya etki eden başka pek çok psikososyal faktör daha bulunmaktadır.

11. Bulgular

Bu bölümde PISA 2018 Türkiye verilerine göre belirlenen 13 temada yer alan 57 soruya öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgularda öncelikle bağımsız değişkenler ve başarı gruplarına dair betimleyici istatistiklere, daha sonra gruplar arası farklılıkların anlamlılığına ve psikososyal faktörler ile akademik başarı puanları arasındaki açıklayıcılık ilişkisine yer verilmiştir.

Türkiye'deki öğrencilerin psikososyal değişkenlerdeki düzeyleri ele alınırken başarı gruplarıyla arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için öncelikle her bir psikososyal değişkene dair bir Türkiye ortalaması hesaplanmış ve öğrenciler ortalamanın altında ya da üstünde olma durumuna göre değerlendirilmiştir. Belirlenen tüm indeksler Türkiye ortalaması 0 ve standart sapması 1 olacak şekilde oluşturulmuştur.

Her bir psikososyal değişken indeksinde; negatif değer öğrencilerin o psikososyal değişken bakımından Türkiye ortalamasının altında, pozitif değer ise Türkiye ortalamasının üstünde olduğunu ifade etmektedir. Yani negatif değere sahip öğrenciler, ilgili psikososyal değişkene Türkiye ortalamasındaki bir öğrenciye göre daha düşük düzeyde sahipken, pozitif

değere sahip olan öğrenciler Türkiye’deki ortalama bir öğrenciye göre daha yüksek düzeyde sahiptir. Bu çalışma kapsamında, bütün psikososyal değişkenlerin indekslerine ilişkin veri, öğrencilerin PISA 2018 puanlarına göre oluşturulmuş ve bu verinin başarı gruplarına göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

11.1. Yaşam Memnuniyeti

Yaşam memnuniyeti değişkeni, “Genel olarak, bir bütün olarak yaşamınızdan ne kadar memnunsunuz?” sorusuna öğrencilerin 0 (tamamen memnun değilim) ile 10 (tamamen memnunuz) arasında verdikleri puan yanıtlarından oluşmaktadır. Bu yanıtlar; uzman görüşlerine başvurularak 0-3 puan arası düşük, 4-6 puan arası orta ve 7-10 puan arası yüksek olmak üzere 3 düzeyde tanımlanmıştır. Buna göre Türkiye’deki öğrencilerin %24,4’ünün düşük, %33,7’sinin orta, %41,9’unun yüksek düzeyde yaşam memnuniyetine sahip olduğu görülmüştür (bk. Tablo 4). Yaşam memnuniyeti bakımından düşük düzeyde yer alan %24,4’lük grubun büyüklüğünün azımsanmayacak oranda olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 4: Öğrencilerin Yaşam Memnuniyeti

	Frekans Yüzdelik	
	(f)	(%)
Düşük (0-3 puan)	1681	24,4
Orta (4-6 puan)	2322	33,7
Yüksek (7-10 puan)	2887	41,9
Toplam	6890	100

Öğrencilerin yaşam memnuniyet düzeyleri ile başarı grupları arasında yapılan Pearson Chi-Square testinde sonuç $p < 0,05$ olduğu için öğrencinin başarı düzeyinin yaşam memnuniyeti değişkeninden bağımsız olmadığı, yani yaşam memnuniyetinin öğrencinin akademik başarısını etkilediği ortaya çıkmaktadır ($\chi^2 = 35,822$, $p = 0,000 < .05$). Buna ek olarak yaşam memnuniyeti indeksi hesaplandığında en başarılı %25’lik öğrenci dilimini temsil eden dördüncü çeyrekte yer alan öğrencilerin ve en alt başarı düzeyi olan birinci çeyrekte yer alan öğrencilerin yaşam memnuniyeti indeksi grup ortalamasının Türkiye ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Diğer gruplarsa Türkiye ortalamasının altında kalmıştır (bk. Tablo 5). Yani PISA 2018 uygulamasında en yüksek ve en düşük başarı performansı gösteren öğrenciler Türkiye ortalamasının üstünde bir yaşam memnuniyetine sahipken ikinci ve üçüncü çeyrekte yer alarak orta düzeyde bir başarı performansı sergileyen öğrenciler yaşam memnuniyeti bakımından ülke ortalamasının altında bulunmaktadır.

Tablo 5: Başarı Gruplarına Göre Yaşam Memnuniyeti İndeksi

	İndeks değeri
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	0,010
2. Çeyrek	- 0,040
3. Çeyrek	- 0,035
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,065
$\chi^2 = 35,822$, $p = 0,000$	

11.2. Hayatın Anlamı

Hayatın anlamı değişkeni, öğrencilerin hayatın anlamına dair sorulan sorulara “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Bu temada üç alt soru yer almaktadır. Bu sorular ve öğrencilerin yanıtlarının dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur. Buna göre “kesinlikle katılmıyorum” veya “katılmıyorum” yanıtlarını veren öğrenciler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin %18,8’inin hayatlarında açık bir anlam ve amaç olmadığını düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin %36,2’si hayatta tatmin edici bir anlam bulamadığını söylerken %34,6’sı da

hayatına neyin anlam kattığına dair bir fikri olmadığını düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin ortalama olarak toplamda %29,8'inin hayatın anlamı ile ilgili sorulara “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” düzeylerinde cevap vermesi PISA uygulamasına Türkiye’den katılmış her üç öğrenciden birinin hayatında bir anlam bulamadığına işaret etmektedir.

Tablo 6: Hayatın Anlamıyla İlgili Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Hayatımın açık bir anlamı ve amacı var.	6,7	12,1	50,2	31,0
Hayatta tatmin edici bir anlam buldum.	7,7	28,5	43,1	20,7
Hayatıma neyin anlam verdiğine dair net bir fikrim var.	8,0	26,6	41,3	24,1
Ortalama	7,4	22,4	44,9	25,3

Hayatın anlamına dair üç farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı olma veya bağımsız olma durumunu anlamak için üç farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin hayatın açık bir anlamı ve amacı olması ($\chi^2 = 200,140$, $p = 0,000 < .05$), hayatta tatmin edici bir anlam bulma ($\chi^2 = 46,881$, $p = 0,000 < .05$) ve hayatına neyin anlam verdiğine dair net bir fikrinin olması ($\chi^2 = 47,707$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani, hayatın anlamı açısından bu üç boyutun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir. Buna ek olarak Tablo 7’de başarı gruplarına göre öğrencilerin hayatın anlamına dair sorulan her üç soru için oluşturulan indeks değerlerine yer verilmiştir. Buna göre her üç soru için de sadece ikinci çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalama değerinin Türkiye ortalamasının üstünde olduğu anlaşılmıştır. Yani bu gruptaki öğrencilerin akranlarına göre hayatı daha anlamlı olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 7: Başarı Gruplarına Göre Hayatın Anlamı İndeksi

	A	B	C
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	- 0,072	- 0,006	- 0,003
2. Çeyrek	0,022	0,033	0,034
3. Çeyrek	- 0,0002	- 0,009	- 0,001
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,035	- 0,012	- 0,031
	$\chi^2 = 200,140$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 46,881$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 47,707$, $p = 0,000$
A: Hayatımın açık bir anlamı ve amacı var.			
B: Hayatta tatmin edici bir anlam buldum.			
C: Hayatıma neyin anlam verdiğine dair net bir fikrim var.			

11.3. Duygusal İyi Oluş

Duygusal iyi oluş teması 9 alt sorudan oluşmaktadır. Bu tema altında öğrencilere kendilerini ne sıklıkla mutlu, korkmuş, neşeli, üzgün hissettikleri gibi bir dizi duygu sorusu sorulmuştur. Bu çalışma için 9 alt temada yer alan sorular olumlu ve olumsuz duygular olarak kategorize edilmiş ve öğrencilerin ne sıklıkla olumlu ya da olumsuz bir duygu durumunda bulunduğu araştırılmıştır. Buna göre Türkiye’deki öğrencilerin %9,33’ünün olumlu duygulardan en az birine “hiçbir zaman” yanıtını vermiş ve %23,12’sinin olumsuz duygulardan en az birini hissetme sıklığıyla ilgili sorulara “her zaman” yanıtını vermiş olması dikkat çekmektedir (bk. Tablo 8).

Tablo 8: Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Duyguları Hissetme Sıklığı

	Olumlu Duygular		Olumsuz Duygular	
	Frekans (f)	Yüzdelik (%)	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Hiçbir zaman	643	9,33	867	12,58
Nadiren	1402	20,34	3149	45,7
Bazen	3444	49,98	3499	50,78
Her zaman	2689	39,02	1593	23,12
Olumlu Duygular: <i>Mutlu, hayat dolu, gururlu, sevinçli, neşeli.</i>				
Olumsuz Duygular: <i>Korkmuş, perişan, endişeli, üzgün.</i>				

Duygusal iyi oluş ile ilgili iki farklı kategorizasyon yapılmasından dolayı öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygu hissetme düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı veya bağımsız olma durumu iki farklı Pearson Chi-Square testi ile yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin hem olumlu ($\chi^2 = 1131,605$, $p = 0,000 < .05$) hem de olumsuz duygular ($\chi^2 = 375,958$, $p = 0,000 < .05$) hissetmeden bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin bu temadaki sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilirken başarı gruplarına göre değişimin incelenmesi için olumlu ve olumsuz duygular indeksleri oluşturulmuştur. Buna göre; öğrenci başarı grupları ile olumlu ve olumsuz duygular indeks değerleri arasında yapılan analizler neticesinde öğrencilerin başarı düzeyinin duygusal iyi oluş durumlarından bağımsız olmadığı görülmüştür (bk. Tablo 9). Bununla birlikte başarı puanları bakımından sadece en alt grupta yer alan öğrencilerin olumlu duygular indeksi bakımından negatif değere sahip olması, bu öğrencilerin akranlarına göre olumlu duyguları daha az hissettiği anlamına gelmektedir. Ayrıca başarı grupları bakımından üst başarı gruplarını temsil eden 3. ve 4. çeyrekte yer alan öğrencilerin olumsuz duyguları hissetme sıklıklarının ortalamanın üstünde yer alması bu öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla korku, endişe gibi olumsuz duyguları daha fazla hissettiği anlamına gelmektedir.

Tablo 9: Başarı Gruplarına Göre Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Duygular İndeksi

	Olumlu Duygular İndeksi	Olumsuz Duygular İndeksi
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	- 0,032	- 0,073
2. Çeyrek	0,017	- 0,019
3. Çeyrek	0,001	0,019
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,013	0,073
	$\chi^2 = 1131,605$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 375,958$, $p = 0,000$
Olumlu Duygular: <i>Mutlu, Hayat dolu, gururlu, sevinçli, neşeli.</i>		
Olumsuz Duygular: <i>Korkmuş, perişan, endişeli, üzgün.</i>		

11.4. Ebeveynlerin Duygusal Desteğini Hissetme

Ebeveynlerin duygusal desteğini hissetme teması 3 alt sorudan oluşmaktadır. Bu temada öğrencilere ebeveynlerinin duygusal olarak kendilerini desteklediklerini hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. Verilen cevaplar “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” düzeylerinde incelendiğinde öğrencilerin %11,5’i eğitim çabalarının ve başarılarının ailesi tarafından desteklenmediğini hissettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %14,8’i okulda karşılaştığı zorluklarla başa çıkmada ailesinin kendisini desteklemediğini düşünürken %15,4’ü “Ailem kendime güvenmem konusunda beni teşvik ediyor” ifadesine katılmadığını belirtmiştir (bk. Tablo 10). Sonuç olarak, PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılan öğrencilerin ortalama %13,8’inin ebeveynlerinden duygusal destek hissetmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 10: Ebeveyn Duygusal Desteğini Hissetme Durumu İle İlgili Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Ailem eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekliyor.	5,9	5,6	32,6	55,9
Okulda zorluklarla karşılaştığımda ailem bana destek oluyor.	4,9	9,9	36,3	48,9
Ailem kendime güvenmem konusunda beni teşvik ediyor.	5,6	9,8	34,8	49,8
Ortalama	5,4	8,4	34,5	51,5

Ebeveyn duygusal desteği hissetme durumu ile ilgili üç farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için üç farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin ailenin eğitim çabalarını ve başarılarını desteklemesinden ($\chi^2 = 878,009$, $p = 0,000 < .05$), okuldaki zorluklara karşı aileden destek görmeden ($\chi^2 = 487,767$, $p = 0,000 < .05$) ve ailenin öğrenciyi kendisine güvenmesi için teşvik etmesinden ($\chi^2 = 403,926$, $p = 0,000 < .05$) bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani bu sonuçlar ebeveynlerden duygusal destek hissetmeyle ilgili bu üç boyutun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediğini göstermektedir. Bunlara ek olarak öğrenci başarı grupları ve ebeveyn duygusal desteği hissetme durumu indeks değerleri arasında yapılan analizler neticesinde öğrencilerin başarı düzeyinin ebeveynlerden duygusal destek hissetme durumundan bağımsız olmadığı görülmüştür (bk. Tablo 11). Bununla birlikte başarı puanları bakımından alt başarı gruplarını temsil eden 1. ve 2. çeyrekte yer alan öğrencilerin ebeveyn duygusal desteğini hissetme bakımından negatif değere sahip olması bu öğrencilerin akranlarına göre daha az ebeveyn duygusal desteği hissettiğine işaret etmektedir. Başarı puanları bakımından üst başarı gruplarını temsil eden 3. ve 4. çeyrekteki öğrencilerinse akranlarına göre daha fazla ebeveyn duygusal desteği hissettiği görülmüştür. Bu durum alt başarı gruplarında yer alan öğrencilerin ebeveyn duygusal desteğini hissetme açısından dezavantaj yaşadığı, üst başarı gruplarındaki öğrencilerin ise avantajlı olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 11: Başarı Gruplarına Göre Hissedilen Ebeveyn Duygusal Desteği İndeksi

	A	B	C
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,37	-0,26	-0,22
2. Çeyrek	-0,02	-0,008	0,009
3. Çeyrek	0,11	0,10	0,07
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,19	0,11	0,09
	$\chi^2 = 878,009$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 487,767$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 403,926$, $p = 0,000$

A: Ailem eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekliyor.

B: Okulda zorluklarla karşılaştığımda ailem bana destek oluyor.

C: Ailem kendime güvenmem konusunda beni teşvik ediyor.

11.5. Okulda Sosyal İyi Oluş

Okulda sosyal iyi oluş teması 6 sorudan oluşmaktadır. Okulda sosyal ilişkiler bakımından iyi olma durumuna dair bu sorulara öğrencilerin verdikleri “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin %23,4’ünün okulda kendisini dışlanmış hissettiği, %24,9’unun okulda kendisini garip ve uygunsuz hissettiği, %76,5’ininse okulda kendisini yalnız hissettiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin verdikleri “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin %29,4’ünün kolayca arkadaş edinemediği, %28’inin kendini okula ait hissetmediği, %26,7’sininse diğer öğrencilerin kendinden hoşlanmadığını düşündüğü görülmüştür (bk. Tablo 12). Özellikle sosyal iyi oluş bakımından öğrencilerin büyük çoğunluğu olumsuz yapıdaki

sorulara “katılmıyorum” düzeylerinde yığılma gösterirken yine bu gruptaki “Okulda kendimi yalnız hissediyorum” ifadesine öğrencilerin %76,5 oranındaki kısmının “katılıyorum” düzeylerinde yığılma göstermesi dikkat çekicidir. Bu durum 15 yaş grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okulda yalnızlık hissi çektiğine işaret etmektedir. Ayrıca okulda sosyal iyi oluş bakımından öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %58,4’ünün okulda kendisini yabancı, garip, uygunsuz ve yalnız hissetmediği; %71,7’sinin kolayca arkadaş edinebildiği, kendilerini okula ait hissettiği, diğer öğrencilerle arasının iyi olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bu durum öğrencilerin yaklaşık yarısının kendilerini okulda yabancı, garip, uygunsuz ve yalnız hissettiği ve yine öğrencilerin yaklaşık üçte birinin kolayca arkadaş edinemeyip kendilerini okula ait hissetmediği ve diğer öğrencilerin kendilerinden hoşlanmadıklarını düşündüğü şeklinde tersten okunabilir.

Tablo 12: Okulda Sosyal İyi Oluş Durumuna İlişkin Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okulda kendimi yabancı (veya dışlanmış) gibi hissediyorum.	34,7	41,9	14,3	9,1
Okulumda kendimi garip ve uygunsuz hissediyorum.	33,7	41,5	15,8	9,1
Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	9,1	14,4	41,4	35,1
Ortalama	25,8	32,6	23,8	17,8
Okulda kolayca arkadaş edinirim.	7	22,4	48,9	21,7
Kendimi okula ait hissediyorum.	7,4	20,6	50,3	21,7
Diğer öğrenciler benden hoşlanıyor gibi görünüyor.	6,7	20	56,9	16,4
Ortalama	7,3	21	52,1	19,6

Okulda sosyal iyi oluş durumunu anlamak açısından öğrencilerin olumsuz sosyal durumları ve olumlu sosyal durumları şeklinde iki farklı gruplandırmaya gidilmiştir. Okulda sosyal iyi oluş durumu ile ilgili hem olumsuz hem de olumlu sosyal durumlarla ilgili üçer farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için farklı Pearson Chi-Square testleri yapılmıştır. Olumsuz sosyal durumlar açısından yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin; okulda kendini yabancı (veya dışlanmış) gibi hissetmeme ($\chi^2 = 446,089$, $p = 0,000 < .05$), okulda kendini garip ve uygunsuz hissetmeme ($\chi^2 = 322,835$, $p = 0,000 < .05$) ve okulda kendini yalnız hissetmeme ($\chi^2 = 196,982$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani bu sonuçlar olumsuz sosyal durumlar açısından bu üç boyutun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediğini göstermektedir. Diğer yandan olumlu sosyal durumlar açısından yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin; okulda kolay arkadaş edinebilme ($\chi^2 = 62,278$, $p = 0,000 < .05$), kendini okula ait hissetme ($\chi^2 = 103,945$, $p = 0,000 < .05$) ve diğer öğrencilerin kendisinden hoşlandığını düşünme ($\chi^2 = 211,508$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında olumlu sosyal durumlar açısından da bu üç boyutun öğrencinin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir.

Bunlara ek olarak öğrenci başarı grupları ve sosyal iyi oluş durumlarına yönelik indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bk. Tablo 13). Tablo 13 incelendiğinde okulda kendini dışlanmış, garip, uygunsuz ve yalnız hissetmeme bakımından sadece en alt başarı grubunda yer alan öğrencilerin negatif değere sahip olması dikkat çekicidir. Yani sadece en alt başarı grubunda yer alan öğrenciler bu üç soru alanında Türkiye ortalamasının altında yer alarak bu olumsuz duyguları diğer öğrencilere göre daha az hissetmektedirler. Aynı şekilde yine bu grupta yer alan öğrencilerin kolayca arkadaş

edinebildiklerini, kendilerini okula ait hissettiklerini belirtmeleri ve diğer öğrencilerin kendilerinden hoşlandığına dair algılarının Türkiye ortalamasının üstünde olması manidardır. Ayrıca yapılan incelemede en üst başarı grubunda yer alan öğrencilerin kolay arkadaş edinmelerinin ve diğer öğrencilerin kendilerinden hoşlandığına dair algılarının Türkiye ortalamasından düşük olduğu ve bu öğrencilerin kendilerini yalnız, yabancı, garip hissetme gibi olumsuz duyguları Türkiye ortalamasının üstünde bir oranda deneyimlediği görülmüştür. Bununla birlikte en üst ve en alt başarı düzeylerindeki öğrencilerin okula aidiyet hisleri ülke ortalamasının üstünde çıkması da dikkat çekici bir sonuçtur.

Tablo 13: Başarı Gruplarına Göre Okulda Sosyal İyi Oluş Algısı İndeksi

	Olumsuz sosyal durumlar			Olumlu sosyal durumlar		
	A	B	C	D	E	F
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,24	-0,26	-0,18	0,04	0,04	0,06
2. Çeyrek	0,05	0,06	0,05	-0,06	-0,08	-0,04
3. Çeyrek	0,09	0,09	0,08	-0,01	-0,05	-0,01
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,01	0,07	0,06	-0,02	0,01	-0,04
	$\chi^2 = 446,089,$	$\chi^2 = 322,835,$	$\chi^2 = 196,982,$	$\chi^2 = 62,278,$	$\chi^2 = 103,945,$	$\chi^2 = 211,508,$
	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$
A: Okulda kendimi yabancı (veya dışlanmış) gibi hissetmiyorum						
B: Okulda kendimi garip ve uygunsuz hissetmiyorum.						
C: Okulda kendimi yalnız hissetmiyorum.						
D: Okulda kolayca arkadaş edinirim.						
E: Kendimi okula ait hissediyorum.						
F: Diğer öğrenciler benden hoşlanıyor gibi görünüyor.						

11.6. Okulda Zorbalığa Uğrama

Okulda zorbalığa uğrama teması öğrencilerin okulda karşılaştıkları akran zorbalığına ilişkin 6 sorudan oluşmaktadır. Bu temada öğrencilerin aktif, pasif, sözlü ve fiziksel zorbalıklara ne sıklıkla maruz kaldıklarına dair sorular yer almaktadır. Bu temadaki sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların incelendiğinde son 12 ay içinde öğrencilerin %76,5'inin hiçbir zorbalık deneyimi yaşamadığı görülmektedir. Öğrencilerin %13,3'ü son 12 ay içinde en az bir kez zorbalığa maruz kaldığını söylerken %6,7'si de ayda bir zorbalık yaşadığını belirtmiştir. Cevaplayan öğrencilerin %3,5'iye haftada bir veya daha sık zorbalık yaşadığını söylemiştir. Soru özelinde bakıldığında ve "ayda bir kez" ile "haftada bir veya daha fazla kez" cevapları birlikte alındığında öğrencilerin %11,1'inin diğer öğrenciler tarafından bir şeylerin dışında bırakıldığı görülmektedir. Öğrencilerin %13'ü kendisiyle dalga geçildiğini, %12,6'sı hakkında kötü dedikodular yayıldığını, %8'3'ü eşyalarına el konulduğunu, %8,1'i tehdit edildiğini ve yine yüzde 8,1'i itilip kakıldığını bildirmiştir. Tüm bu durumlara "yılada bir kez" yanıtı verenler de eklendiğinde öğrencilerin yüzde 23,5'inin, yani yaklaşık olarak her dört öğrenciden birinin son bir yıl içinde okulda bir zorbalık davranışına maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ortalama %6,7'sinin ayda bir ve %3,5'inin haftada bir veya daha fazla akran zorbalığına maruz kalması da dikkate değerdir.

Okulda zorbalığa uğrama durumu ile ilgili altı farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için altı farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin diğer öğrenciler tarafından bilerek bir şeylerin dışında bırakılma ($\chi^2 = 341,247$, $p = 0,000 < .05$), diğer öğrenciler tarafından dalga geçilme ($\chi^2 = 346,931$, $p = 0,000 < .05$), diğer öğrenciler tarafından tehdit edilme ($\chi^2 = 942,833$, $p = 0,000 < .05$), öğrenciye ait bir şeylerin diğerleri tarafından alınması veya yok edilmesi ($\chi^2 = 1077,807$, $p = 0,000 < .05$), diğer öğrenciler tarafından itilip kakılma ($\chi^2 = 1190,030$, $p = 0,000 < .05$) ve öğrenci hakkında

diğerleri tarafından dedikodu yayılması ($\chi^2 = 556,639$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani bu sonuçlar okulda zorbalığa uğrama durumu açısından bu altı boyutun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediğini işaret etmektedir.

Tablo 14: Okulda Son 12 Ayda Zorbalığa Uğrama Durumu İle İlgili Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Asla	Yılda bir kez	Ayda bir kez	Haftada bir veya daha fazla
Diğer öğrenciler beni bilerek bir şeylerin dışında bıraktılar.	72,5	16,5	7	4,1
Diğer öğrenciler benimle dalga geçti.	70	17	8,6	4,4
Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim.	80,8	11	5,9	2,2
Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri aldılar veya yok ettiler.	81,4	10,3	5,6	2,7
Diğer öğrenciler tarafından itilip kakıldım.	82,7	9,2	5,4	2,7
Diğer öğrenciler benim hakkımda kötü dedikodular yaydılar.	71,8	15,7	7,9	4,7
Ortalama	76,5	13,3	6,7	3,5

Bunlara ek olarak öğrenci başarı grupları ve zorbalığa maruz kalma sıklığına yönelik indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bk. Tablo 5). Tablo 15'te yer alan negatif değer bu grupta yer alan öğrencilerin zorbalığa uğrama durumu bakımından Türkiye ortalamasının altında, pozitif değerse ortalamanın üstünde olduğunu ifade etmektedir. Buna göre en alt başarı grubunda yer alan öğrencilerin aktif, pasif, sözlü ve fiziksel zorbalığa maruz kalma durumları bakımından ortalamanın altında kaldığı, yani diğer gruplarına nazaran zorbalığa daha az uğradıkları görülmektedir. Manidar bir şekilde en üst başarı grubunda yer alan öğrencilerinse Türkiye ortalamasının üstünde değerlere sahip olması, hatta ortalama üstünde yer alan diğer grupların puanlarından daha yüksek indeks değerine sahip olmaları bu öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığını anlatmaktadır.

Tablo 15: Başarı Gruplarına Göre Okulda Zorbalığa Uğrama Durumu İndeksi

	A	B	C	D	E	F
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,10	-0,11	-0,27	-0,32	-0,32	-0,19
2. Çeyrek	0,003	0,04	-0,05	-0,01	-0,05	0,03
3. Çeyrek	0,08	0,05	0,10	0,09	0,12	0,07
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,12	0,09	0,21	0,24	0,24	0,14
	$\chi^2 = 341,247$	$\chi^2 = 346,931$	$\chi^2 = 942,833$	$\chi^2 = 1077,807$	$\chi^2 = 1190,030$	$\chi^2 = 556,639$
	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

A: Diğer öğrenciler beni bilerek bir şeylerin dışında bıraktılar.

B: Diğer öğrenciler benimle dalga geçti.

C: Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim.

D: Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri aldılar veya yok ettiler.

E: Diğer öğrenciler tarafından itilip kakıldım.

F: Diğer öğrenciler benim hakkımda kötü dedikodular yaydılar.

11.7. Sınıfta Disiplin İklimi

Sınıfta disiplin iklimi teması öğrencilerin ders esnasında karşılaştıkları disiplin dışı durumların ve ders işlenişini zorlaştıracak olayların yaşanma sıklığını anlamak için 5 sorudan oluşmaktadır. Disiplin iklimiyle ilgili sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %21,02'si hiçbir derste herhangi bir disiplin sorunu yaşanmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %51,88'ine göre bazı derslerde, %18,46'sına göre derslerin çoğunda disiplin sorunu yaşanmaktadır. Öğrencilerin %8,6'sıysa her derste disiplin sorunu yaşandığını ifade etmiştir (bk. Tablo 17). Buna göre öğrencilerin yalnızca %21,02'si hiçbir disiplin sorunu yaşamaksızın ders işlendiğini ifade ederken %78,94'ünün az ya da çok miktarda disiplin sorunuyla karşılaştığını söylemesi dikkate değerdir.

Tablo 16: Sınıftaki Disiplin İklimi İle İlgili Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Her derste	Derslerin çoğunda	Bazı derslerde	Hiçbir derste
Öğrenciler öğretmenin söylediklerini dinlemezler.	4,6	12,5	60,1	22,8
Gürültü ve düzensizlik var.	7,2	16,2	54,6	22
Öğretmen öğrencilerin sakinleşmesini uzun süre bekler.	8,8	15,3	48,5	27,4
Öğrenciler iyi çalışamazlar.	10,5	23,9	50,3	15,3
Öğrenciler ders başladıktan sonra uzun bir süre çalışmaya başlamazlar.	12,1	24,4	45,9	17,6
Ortalama	8,6	18,46	51,88	21,02

Sınıfta disiplin iklimiyle ilgili beş farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için beş farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin, diğer öğrencilerin öğretmenin söylediklerini dinlememesi ($\chi^2 = 557,295$, $p = 0,000 < .05$), gürültü ve düzensizlik ($\chi^2 = 442,745$, $p = 0,000 < .05$), öğretmenin öğrencilerin sakinleşmesini uzun süre beklemesi ($\chi^2 = 891,904$, $p = 0,000 < .05$), öğrencilerin iyi çalışamaması ($\chi^2 = 237,655$, $p = 0,000 < .05$) ve öğrencilerin ders başladıktan sonra uzun bir süre çalışmaya başlamaması ($\chi^2 = 240,990$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani sınıfta disiplin iklimi açısından bu beş boyutun da öğrencilerin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir. Bunlara ek olarak öğrenci başarı grupları ve sınıfta disiplin iklimi indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde alt başarı gruplarında yer alan öğrencilerin diğer başarı gruplarına göre olumlu sınıf disiplin iklimine daha az sahip olduğu, en üst başarı grubundaki öğrencilerinse diğer gruplara göre olumlu sınıf disiplin iklimi bakımından daha avantajlı olduğu görülmektedir.

Tablo 17: Başarı Gruplarına Göre Sınıfta Disiplin İklimi İndeksi

	A	B	C	D	E
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,18	-0,18	-0,27	-0,06	-0,06
2. Çeyrek	-0,06	-0,03	-0,06	-0,03	-0,01
3. Çeyrek	0,04	0,02	0,05	-0,03	-0,02
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,19	0,21	0,27	0,14	0,14
	$\chi^2 = 557,295$	$\chi^2 = 442,745$	$\chi^2 = 891,904$	$\chi^2 = 237,655$	$\chi^2 = 240,990$
	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

A: Öğrenciler öğretmenin söylediklerini dinlemezler.

B: Gürültü ve düzensizlik var.

C: Öğretmen öğrencilerin sakinleşmesini uzun süre bekler.

D: Öğrenciler iyi çalışamazlar.

E: Öğrenciler ders başladıktan sonra uzun bir süre çalışmaya başlamazlar.

11.8. İş Birlikçi Okul Ortamı

İş birlikçi okul ortamı teması 4 sorudan oluşmaktadır. İş birlikçi okul ortamıyla ilgili sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %12,7'si okuldaki öğrencilerin iş birliğine değer vermediğini belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin %10,6'sına göre öğrenciler birbirleriyle iş birliği yapmamakta; %11,4'üne göreyse öğrenciler iş birliği yapmanın önemli olduğu hissini paylaşmamaktadır. Yanıtlayan öğrencilerin %12,1'ine göre de öğrenciler başkalarıyla iş birliği yapmaya teşvik edildiğini düşünmemektedir. Tüm bu sorular özelinde değerlendirildiğinde öğrencilerin ortalama %11,7'si okullarında iş birlikçi bir ortam bulunmadığını düşünmektedir (bk. Tablo 18).

Tablo 18: İş Birlikçi Okul Ortamı İle İlgili Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Doğru değil	Biraz doğru	Çok doğru	Kesinlikle doğru
Öğrenciler iş birliğine değer veriyor gibi görünüyor.	12,7	27,1	40	20,2
Görünüşe göre öğrenciler birbirleriyle iş birliği yapıyor.	10,6	27,1	43,9	18,5
Öğrenciler, birbirleriyle iş birliği yapmanın önemli olduğu hissini paylaşıyor gibi görünüyor.	11,4	27,7	42,9	18,1
Öğrenciler, başkalarıyla iş birliği yapmaya teşvik edildiğini düşünüyor.	12,1	26,9	42,2	18,8
Ortalama	11,7	27,2	42,25	18,9

İş birlikçi okul ortamıyla ilgili dört farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için dört farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin diğer öğrencilerin iş birliğine değer veriyor gibi görünmesi ($\chi^2 = 673,480$, $p = 0,000 < .05$), öğrencilerin birbiriyle iş birliği yapıyor olması ($\chi^2 = 471,932$, $p = 0,000 < .05$), öğrencilerin birbiriyle iş birliği yapmanın önemli olduğu hissini paylaşıyor olması ($\chi^2 = 227,842$, $p = 0,000 < .05$) ve öğrencilerin başkalarıyla iş birliği yapmaya teşvik edildiğini düşünmesi ($\chi^2 = 315,967$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani iş birlikçi okul ortamı açısından bu dört sorunun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir.

Öğrenci başarı grupları ve iş birlikçi okul iklimi indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bk. Tablo 19). Ayrıca alt başarı gruplarında yer alan öğrenciler tüm sorular özelinde negatif değere sahip iken üst başarı gruplarında yer alan öğrencilerin pozitif değere sahip olması, öğrencilerin başarı puanlarının Türkiye ortalamasının altında ya da üstünde olması ile iş birlikçi okul iklimine sahip olma bakımından Türkiye ortalamasının altında ya da üstünde olma durumunun örtüştüğünü göstermektedir. En alt başarı grubunda yer alan öğrencilerin “0” değerinden negatif yönde en uzak, en üst başarı grubunda yer alan öğrencilerin de “0” değerinden pozitif yönde en uzak grup olması bu iki grubun en yüksek dezavantaj ve avantaja sahip olan gruplar olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 19: Başarı Gruplarına Göre İş Birlikçi Okul İklimi İndeksi

	A	B	C	D
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,23	-0,20	-0,14	-0,11
2. Çeyrek	-0,003	-0,02	-0,007	-0,004
3. Çeyrek	0,06	0,05	0,04	0,02
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,09	0,09	0,05	0,03
	$\chi^2 = 673,480$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 471,932$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 227,842$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 315,967$, $p = 0,000$

A: Öğrenciler iş birliğine değer veriyor gibi görünüyor.

B: Görünüşe göre öğrenciler birbirleriyle iş birliği yapıyor.

C: Öğrenciler, birbirleriyle iş birliği yapmanın önemli olduğu hissini paylaşıyor gibi görünüyor.

D: Öğrenciler, başkalarıyla iş birliği yapmaya teşvik edildiğini düşünüyor.

11.9. Okulda Rekabet Ortamı

Okulda rekabet ortamı teması 4 sorudan oluşmaktadır. Rekabetçi okul ortamıyla ilgili sorulara öğrencilerin verdiği “çok doğru” ve “kesinlikle doğru” cevapları birlikte incelendiğinde öğrencilerin %62,4’ünün öğrenim gördükleri okulda öğrencilerin rekabete değer verdiği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %65,9’u öğrenim gördükleri okulda öğrencilerin birbiriyle yarıştığını, %61,4’üyse öğrencilerin birbiriyle rekabet etmenin önemli olduğu hissini paylaştığını belirtmiştir. Bu temadaki sorulardan biri olan ve öğrenci psikolojisi

açısından önemli görülen “başkalarıyla karşılaştırılma” durumuna dair soru ayrıca ele alınmıştır. Buna göre soruya “doğru değil” cevabını verenler dışarıda bırakılarak bir inceleme yapıldığında öğrencilerin %91,1’inin başkalarıyla karşılaştırıldıkları hissini az ya da çok oranda yaşadığını belirtmesi dikkat çekmektedir (bk. Tablo 20). Ayrıca okulda rekabet ortamını ölçmeyi amaçlayan tüm sorularda “doğru değil” cevabını veren öğrencilerin ortalaması dışarıda bırakıldığında öğrencilerin %91,2’si az ya da çok miktarda, okulda bir rekabet ortamında olduklarını ifade etmiştir. Bu oran rekabet ortamının öğrenci psikolojisine ve akademik başarısına olan etkileri bakımından araştırılmaya değer büyüklükte bir orandır.

Okulda rekabet ortamıyla ilgili dört farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için dört farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin öğrencilerin rekabete değer veriyor gibi görünmesi ($\chi^2 = 396,11$, $p = 0,000 < .05$), öğrencilerin birbiriyle yarışıyor olması ($\chi^2 = 503,165$ $p = 0,000 < .05$), öğrencilerin birbiriyle rekabet etmenin önemli olduğu hissini paylaşıyor olması ($\chi^2 = 214,789$, $p = 0,000 < .05$) ve öğrencilerin başkalarıyla karşılaştırıldıklarını hissetmesi ($\chi^2 = 463,596$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani okulda rekabet ortamı açısından bu dört sorunun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir.

Tablo 20: Okulda Rekabet Ortamı İle İlgili Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Doğru değil	Biraz doğru	Çok doğru	Kesinlikle doğru
Öğrenciler rekabete değer veriyor gibi görünüyor.	9,1	28,4	39,3	23,1
Görünüşe göre öğrenciler birbirleriyle yarışıyor.	7,5	26,6	42,7	23,2
Öğrenciler, birbirleriyle rekabet etmenin önemli olduğu hissini paylaşıyor gibi görünüyor.	10,1	28,5	41,3	20,1
Öğrenciler başkalarıyla karşılaştırıldıklarını hissediyorlar.	8,9	24,2	40,1	26,8
Ortalama	8,8	27	40,8	23,4

Öğrenci başarı grupları ve rekabetçi okul iklimi indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bk. Tablo 21). Ayrıca yalnızca en üst başarı grubunda yer alan öğrencilerin tüm sorular özelinde pozitif değere sahip olduğu, yani tüm sorular özelinde rekabetçi okul iklimine sahip olma bakımından Türkiye ortalamasının üstünde oldukları görülmüştür. Bununla birlikte gruplar ve indeks değerleri incelendiğinde başarı grubu düştükçe öğrencilerin rekabetçi okul iklimine sahip olma durumlarının da azaldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 21: Başarı Gruplarına Göre Rekabetçi Okul İklimi İndeksi

	A	B	C	D
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,19	-0,19	-0,08	-0,16
2. Çeyrek	-0,06	-0,08	-0,04	-0,08
3. Çeyrek	0,006	-0,01	-0,03	-0,02
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,13	0,17	0,05	0,13
	$\chi^2 = 396,115$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 503,165$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 214,789$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 463,596$, $p = 0,000$

A: Öğrenciler rekabete değer veriyor gibi görünüyor.

B: Görünüşe göre öğrenciler birbirleriyle yarışıyor.

C: Öğrenciler, birbirleriyle rekabet etmenin önemli olduğu hissini paylaşıyor gibi görünüyor.

D: Öğrenciler başkalarıyla karşılaştırıldıklarını hissediyorlar.

11.10. Öz Yeterlik Algısı

Öz yeterlik teması, öğrencilere bir işin üstesinden gelebilme durumlarına dair sorulan 5 öz değerlendirme sorusundan oluşmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlikle ilgili sorulara “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde %12,1’inin öyle ya da böyle işlerin üstesinden gelemeyeceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %7,6’sı bir şeyleri başardığı için gurur duymadığını söylerken %20,5’i aynı anda birçok şeyle başa çıkamayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin %15,6’sı kendisine olan inancının zor zamanların üstesinden gelmesine yardımcı olmadığını ve yine %15,6’sı da zor bir durumda olduğunda kendi başına çıkış yolu bulamadığını düşünmektedir (bk. Tablo 22).

Tablo 22: Öz Yeterlik Algısına İlişkin Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Genelde öyle ya da böyle işlerin üstesinden gelirim.	3	9,1	64,2	23,7
Bir şeyler başardığım için gurur duyuyorum.	2,1	5,5	44,2	48,2
Aynı anda birçok şeyle başa çıkabileceğimi hissediyorum.	3,2	17,3	53,2	26,3
Kendime olan inancım zor zamanların üstesinden gelmemi sağlıyor.	3,4	12,2	52,9	31,5
Zor bir durumda olduğumda genellikle kendi çıkış yolumu bulabilirim.	3,4	12,2	52,8	31,6
Ortalama	3,2	11,2	53,4	32,2

Öz yeterlik algısıyla ilgili beş farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için beş farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin genelde öyle ya da böyle işlerin üstesinden gelme ($\chi^2 = 416,119$, $p = 0,000 < .05$), bir şeyler başarıldığında kendiyile gurur duyma ($\chi^2 = 583,575$, $p = 0,000 < .05$), aynı anda birçok şeyle başa çıkabileceğini hissetme ($\chi^2 = 313,375$, $p = 0,000 < .05$), kendine olan inancın zor zamanların üstesinden gelmeyi sağlaması ($\chi^2 = 257,158$, $p = 0,000 < .05$) ve zor bir durumda olduğunda genellikle kendine çıkış yolu bulabilme ($\chi^2 = 217,573$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani öz yeterlik algısı açısından bu beş sorunun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir.

Öğrenci başarı grupları ve öz yeterlik algılarının indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bk. **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**3). Yalnızca en alt başarı grubunda yer alan öğrencilerin tüm sorular özelinde negatif değere sahip olması bu öğrencilerin öz yeterlik algılarının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca tüm sorular özelinde pozitif değerlere sahip olan tek başarı grubunun 3. çeyrekte yer alan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte en yüksek üst başarı grubunun aynı anda birçok şeyle başa çıkabileceğine olan inancı ile kendine olan inancının zor zamanların üstesinden gelmesini sağladığı düşüncesinde Türkiye ortalamasının altında kaldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 23: Başarı Gruplarına Göre Öz Yeterlik Algısı İndeksi

	A	B	C	D	E
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,19	-0,33	-0,06	-0,10	-0,13
2. Çeyrek	-0,03	-0,05	-0,04	0,05	-0,3
3. Çeyrek	0,03	0,08	0,05	0,06	0,05
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,12	0,10	-0,01	-0,002	0,09
	$\chi^2 = 416,119$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 583,575$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 313,375$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 257,158$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 217,573$, $p = 0,000$

A: Genelde öyle ya da böyle işlerin üstesinden gelirim.

B: Bir şeyler başardığım için gurur duyuyorum.

C: Aynı anda birçok şeyle başa çıkabileceğimi hissediyorum.

D: Kendime olan inancım zor zamanların üstesinden gelmemi sağlıyor.

E: Zor bir durumda olduğumda genellikle kendi çıkış yolumu bulabilirim.

11.11. Başarısızlık Korkusu

Başarısızlık korkusu teması 3 sorudan oluşmaktadır. Başarısızlık korkusuyla ilgili sorulara verilen cevaplar “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeylerinde incelendiğinde öğrencilerin %66,8’inin başarısız olduğunda kendisi hakkında başkalarının ne düşündüğü konusunda endişe duyduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %57,3’ü başarısız olduğunda yeterli yeteneğinin olmamasından korku duyduğunu, %64,7’siyse başarısız olduğunda gelecek planlarından şüphe duyduğunu bildirmiştir (bk. Tablo 24). Buna göre ortalama öğrencilerin %63’ünün başarısızlık korkusu yaşadığı çıkarımı yapılabilir.

Tablo 24: Başarısızlık Korkusuna İlişkin Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Başarısız olduğumda başkalarının benim hakkımda ne düşündüğü konusunda endişelenirim.	14,1	19,1	42,9	23,9
Başarısız olduğumda yeterli yeteneğimin olmamasından korkarım.	15,1	27,6	38,4	18,9
Başarısız olduğumda bu, gelecek planlarımdan şüphe duymama neden oluyor.	13,8	21,5	40,7	24
Ortalama	14,3	22,7	40,7	22,3

Başarısızlık korkusuyla ilgili üç farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için üç farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin başarısız olunan durumlarda, öğrencinin başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğü konusunda endişelenme ($\chi^2 = 94,998$, $p = 0,000 < .05$), yeterli yeteneğinin olmamasından korkma ($\chi^2 = 15,417$, $p = 0,000 < .05$) ve başarısızlık durumlarının gelecek planlarından şüphe duymasına neden olacağını düşünme ($\chi^2 = 112,861$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani başarısızlık korkusu açısından bu üç sorunun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir.

Öğrenci başarı grupları ve başarısızlık korkusu algılarının indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bk. Tablo 25). Buna göre sadece en üst başarı grubunda yer alan öğrencilerin tüm sorular özelinde pozitif değere sahip olması bu gruptaki öğrencilerin başarısızlık korkusunu diğer öğrencilere göre daha fazla hissettiği anlamına gelmektedir.

Tablo 25: Başarı Gruplarına Göre Başarısızlık Korkusu İndeksi

	A	B	C
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,08	0,001	-0,006
2. Çeyrek	-0,01	-0,04	-0,08
3. Çeyrek	0,02	-0,003	0,04
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	0,03	0,02	0,04
	$\chi^2 = 94,998$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 15,417$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 112,861$, $p = 0,000$

A: Başarısız olduğumda başkalarının benim hakkımda ne düşündüğü konusunda endişelenirim.

B: Başarısız olduğumda yeterli yeteneğimin olmamasından korkarım.

C: Başarısız olduğumda bu, gelecek planlarımdan şüphe duymama neden oluyor.

11.12. Rekabetçiliğe İlişkin Tutumlar

Rekabetçiliğe ilişkin tutumlar teması 3 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplar “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeylerinde incelendiğinde öğrencilerin %73’ünün başkalarıyla rekabet içeren durumlarda çalışmaktan hoşlandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %80,3’ü bir görevde diğer insanlardan daha iyi performans göstermenin kendisi için önemli olduğunu belirtirken %75,6’sı da diğer insanlarla rekabet hâlindeyken daha çok çabaladığını ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin ortalama %76,3’ünün rekabetçi bir yapısı olduğu söylenebilir (bk. Tablo 26).

Tablo 26: Rekabetçiliğe İlişkin Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Başkalarıyla rekabet içeren durumlarda çalışmaktan hoşlanırım.	9,6	17,4	42	31
Bir görevde diğer insanlardan daha iyi performans göstermek benim için önemlidir.	6,8	12,9	42,1	38,2
Diğer insanlarla rekabet hâlindeyken daha çok çabalıyorum.	8,1	16,3	37,3	38,3
Ortalama	8,2	15,5	40,5	35,8

Rekabetçiliğe ilişkin tutumlarla ilgili üç farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için üç farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin başkalarıyla rekabet içeren durumlarda çalışmaktan hoşlanma ($\chi^2 = 224, 394$, $p = 0,000 < .05$), bir görevde diğer insanlardan daha iyi performans gösterebilmenin önemli olması ($\chi^2 = 274,587$, $p = 0,000 < .05$) ve diğer insanlarla rekabet hâlindeyken daha çok çabalama ($\chi^2 = 164,941$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani bu sonuçlar rekabetçiliğe ilişkin tutumlar açısından bu üç sorunun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediğini göstermektedir.

Öğrenci başarı grupları ve rekabetçilik indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bk. Tablo 27). Buna göre sadece üst başarı gruplarından biri olan 3. çeyrekte yer alan öğrencilerin tüm sorular özelinde pozitif değere sahip olması bu gruptaki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla rekabetçi olduğunu göstermektedir. Ayrıca en başarılı grup olan 4. çeyrekteki öğrencilerin sadece “Bir görevde diğer insanlardan daha iyi performans sergilemek benim için önemlidir.” sorusunda pozitif değere sahip iken “Bşkalarıyla rekabet içeren durumlarda çalışmaktan hoşlanırım.” ve “Diğer insanlarla rekabet hâlindeyken daha çok çabalıyorum.” sorularında ortalama altında kalması dikkat çekmektedir.

Tablo 27: Başarı Gruplarına Göre Rekabetçiliğe İlişkin Tutum İndeksi

	A	B	C
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,24	-0,30	-0,23
2. Çeyrek	-0,01	-0,05	-0,32
3. Çeyrek	0,04	0,02	0,03
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	-0,01	0,03	-0,03
	$\chi^2 = 224,394$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 274,587$, $p = 0,000$	$\chi^2 = 164,941$, $p = 0,000$
A: Başkalarıyla rekabet içeren durumlarda çalışmaktan hoşlanırım.			
B: Bir görevde diğer insanlardan daha iyi performans göstermek benim için önemlidir.			
C: Diğer insanlarla rekabet hâlindeyken daha çok çabalıyorum.			

11.13. Çalışkanlık ve Sebat Algısı

Çalışkanlık ve sebat algısı teması öğrencilerin 4 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplar “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeylerinde incelendiğinde; öğrencilerin %75,9’unun çok çalışmaktan memnun olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %79,5’i yaptığı işleri sonuna kadar devam ettirdiğini, %85,2’si kendisini geliştirmekten zevk aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin %54,6’sıysa bir işte iyi değilse pes edip başka bir işe geçmek yerine ustalaşmak için mücadele etmeyi tercih ettiğini bildirmiştir (bk. Tablo 28). Çalışkanlık ve sebat algısı temasındaki sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar toplu değerlendirildiğinde öğrencilerin ortalama %73,8’inin çalışkanlık ve sebat etme özelliklerine dair sorulara “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” düzeylerinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin (%26,2) kendinde çalışkanlık ve sebat etme özelliklerini görmediği şeklinde de okunabilir.

Çalışkanlık ve sebat algısıyla ilgili dört farklı soru olmasından dolayı öğrencilerin her bir sorudaki düzeyleri ile başarı grupları arasındaki bağımlı ya da bağımsız olma durumunu anlamak için dört farklı Pearson Chi-Square testi yapılmıştır. Yapılan bu testler sonucunda başarı düzeylerinin olabildiğince çok çalışmaktan memnuniyet duyma ($\chi^2 = 371,707$, $p = 0,000 < .05$), bir göreve başlandığında bitene kadar devam ettirme ($\chi^2 = 335,162$, $p = 0,000 < .05$), bir şeyler yapmaktan alınan zevkin bir kısmının geçmiş performansın geliştirilmesinden kaynaklanması ($\chi^2 = 498,755$, $p = 0,000 < .05$) ve bir şeyde iyi olunmadığı düşünüldüğünde yapılabilecek başka bir şeye geçmektense ustalaşmak için mücadele göstermeyi tercih etme ($\chi^2 = 1250,051$, $p = 0,000 < .05$) durumlarından bağımsız olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani çalışkanlık ve sebat algısı açısından bu dört sorunun da öğrencinin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir.

Tablo 28: Çalışkanlık ve Sebat Algısına İlişkin Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları (%)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Olabildiğince çok çalışmaktan memnuniyet duyuyorum.	6,4	17,7	51,4	24,5
Bir göreve başladığımda bitene kadar devam ederim.	4,3	16,2	47,8	31,7
Bir şeyleri yapmaktan aldığım zevkin bir kısmı, geçmiş performansımı geliştirmemden kaynaklanıyor.	4,1	10,7	53,2	32
Bir şeyde iyi değilsem yapabileceğim bir şeye geçmektense ustalaşmak için mücadele etmeye devam etmeyi tercih ederim.	17,8	27,6	34,9	19,7
Ortalama	8,15	18,05	46,82	26,98

Öğrenci başarı grupları ile çalışkanlık ve sebat indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bk. Tablo 29). Buna göre “Olabildiğince çok çalışmaktan memnuniyet duyuyorum.” sorusu özelinde sadece 2. çeyrekteki öğrenciler; “Bir göreve başladığımda bitene kadar devam ederim.” sorusunda 2. ve 4. çeyrekteki öğrenciler; “Bir şeyleri yapmaktan aldığım zevkin bir kısmı geçmiş performansımı geliştirmekten geliyor.” sorusunda 3. ve 4. çeyrekteki öğrenciler; “Bir şeylerde iyi değilsem yapabileceğim bir şeye geçmektense ustalaşmak için mücadele etmeye devam etmeyi tercih ederim.” sorusundaysa 1. ve 2. çeyrekteki öğrenciler ortalama üstünde kalmıştır. Burada özellikle üst başarı gruplarını temsil eden 3. ve 4. çeyrek öğrencilerinin iyi olmadığını düşündüğü konularda mücadele etmek yerine pes etmeyi tercih etmesi dikkat çekicidir.

Tablo 29: Başarı Gruplarına Göre Çalışkanlık ve Sebat Algısı İndeksi

	A	B	C	D
1. Çeyrek (en alt başarı grubu)	-0,11	-0,16	-0,31	0,17
2. Çeyrek	0,004	0,018	-0,109	0,06
3. Çeyrek	-0,02	-0,02	0,005	-0,09
4. Çeyrek (en üst başarı grubu)	-0,11	0,0005	0,15	-0,29
	$\chi^2 = 371,707,$ $p = 0,000$	$\chi^2 = 335,162,$ $p = 0,000$	$\chi^2 = 498,755,$ $p = 0,000$	$\chi^2 = 1250,051,$ $p = 0,000$

A: Olabildiğince çok çalışmaktan memnuniyet duyuyorum.

B: Bir göreve başladığımda bitene kadar devam ederim.

C: Bir şeyleri yapmaktan aldığım zevkin bir kısmı geçmiş performansımı geliştirmemden kaynaklanıyor.

D: Bir şeyde iyi değilsem yapabileceğim bir şeye geçmektense ustalaşmak için mücadele etmeye devam etmeyi tercih ederim.

12. Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Arasındaki İlişki

PISA araştırması öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerden ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerini özel olarak incelemekte ve açıklayıcılık oranını ortaya koyarak ülkelerin eğitim sistemlerinin eşitlikçiliği üzerinden bir fotoğraf çekmektedir. Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri, akademik başarı puanları üzerinde ne kadar az etkiye sahipse sistemin o kadar eşitlikçi olduğu varsayımında bulunulabilmektedir. Aynı şekilde psikososyal değişkenlerin de öğrencinin başarı performansı üzerindeki etkinin incelenmesi eğitimde farklı bir eşitsizlik penceresine ışık tutacaktır. Nitekim öğrencinin yaşamından memnun olması, duygusal iyi oluş düzeyi, ebeveyn desteği, okuldaki sosyal ilişkileri, zorbalığa uğrayıp uğramama durumu, okuldaki disiplin ortamı gibi değişkenler bakımından avantaj ya da dezavantajlı olması, öğrencilerin eğitim haklarından yararlanma düzeyini ve akademik başarıyı etkileme potansiyeline sahiptir.

Bu çalışmada, psikososyal faktörlerin kendi içlerinde akademik başarıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Bununla birlikte literatürde akademik başarıya olan etkisi kanıtlanmış olan bu faktörlerin bir araya gelerek nasıl bir etki yarattığı da değerlendirilmiştir. Yani her bir psikososyal faktörün ayrı ayrı akademik başarı üzerindeki etkisi incelenirken aynı zamanda bu faktörlerin birlikte değerlendirilmesiyle akademik başarıya olan toplam etkileri de ortaya konmuştur. Bu yaklaşım, psikososyal faktörlerin karmaşıklığını ve birbirleriyle olan etkileşimlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30’daki sonuçlar incelendiğinde Model 1’in istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 214,788$, $p < 0,05$) görülmektedir. Buna göre okulda zorbalığa maruz kalma durumu öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %3,1 oranında ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R^2 = 0,031$, $p < 0,05$). Bununla birlikte değişkenlerin betimsel

analizinde de görüldüğü üzere zorbalığa uğrama durumları ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında negatif yönlü bir etkileşim bulunmaktadır ($\beta = -0,176$). Bu durum Tablo 14'teki betimsel analizlerde ortaya konduğu şekilde öğrencilerin %23,5'inin okulda son bir yıl içerisinde zorbalık deneyimi yaşadığını ifade etmesi ve Tablo 15'te görüldüğü şekilde diğer öğrenciler tarafından dışarıda bırakılan, dalga geçilen, tehdit edilen, eşyalarına zarar verilen, itilip kakılan veya hakkında dedikodu çıkarılan öğrencilerin akademik başarı bakımından daha ziyade üst başarı grubunda olan öğrenciler olması ile birlikte değerlendirilebilir. Bu değerlendirmede özellikle başarılı öğrenciler üzerinde, zorbalığa maruz kalma durumunun %3,1 oranında akademik performans farklılığını açıklaması oldukça çarpıcı bir sonuç vermektedir. Bu değişkenin ilk model olarak kabul edilmesi de analize giren değişkenler arasında öğrenci başarısındaki en büyük faktör olduğunu göstermektedir.

Model 2'nin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 185,773$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %5,2 oranında açıkladığı ($R^2 = 0,052$) görülmektedir. Buna göre öğrencilerin okulda zorbalığa uğrama durumları ve sınıftaki disiplin iklimi akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta ($p < 0,05$) ve modele eklenen yeni değişken olan olumlu disiplin iklimi öğrencilerin akademik başarı puanlarında pozitif yönlü bir etki oluşturmaktadır ($\beta = 0,149$). Eğer bir sınıfta öğrenciler öğretmenin söylediklerini dinlemiyorsa, sınıfta gürültü ve düzensizlik hâkimse, öğretmen öğrencilerin sakinleşmesini uzun süre bekliyor ve ders işlemeye başlayamıyorsa, öğrenciler iyi bir çalışma ortamı bulamıyorsa bu durum öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz etki edebilmektedir. Diğer taraftan bu durumların yaşanmadığı ya da daha az yaşandığı ve böylece olumlu disiplin ikliminin hâkim olduğu bir öğrenme ortamına sahip olan öğrencilerde akademik başarının pozitif yönde etkilenmesi söz konusudur.

Model 3'ün istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 165,454$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %6,8 oranında açıkladığı ($\Delta R^2 = 0,052$) görülmektedir. Buna göre öğrencilerin okulda zorbalığa uğrama durumları, sınıftaki disiplin iklimi ve ebeveyn duygusal desteğini hissetme düzeyleri öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta ($p < 0,05$) ve modele eklenen yeni değişken olan ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu öğrencilerin akademik başarı puanlarında pozitif yönlü bir etki oluşturmaktadır ($\beta = 0,131$). Ailesinin çabalarını ve başarılarını desteklediğini bilen, okulda zorluklarla karşılaştığında ailesi tarafından desteklenen ve kendine güvenmesi için teşvik edilen öğrencilerin akademik başarıları pozitif yönde etkilenmektedir.

Model 4'ün istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 150,908$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %8,2 oranında açıkladığı ($\Delta R^2 = 0,082$) görülmektedir. Buna göre öğrencilerin okulda zorbalığa uğrama durumları, sınıftaki disiplin iklimi, ebeveyn duygusal desteğini hissetme düzeyleri ve duygu durumları öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. ($p < 0,05$) Ayrıca modele eklenen yeni değişken olan duygu durumu öğrencilerin akademik başarı puanlarında negatif yönlü bir etki oluşturmaktadır ($\beta = -0,123$). Bu durum, Tablo 9'daki betimsel analizlerde de görüldüğü gibi en üst başarı diliminde yer alan öğrencilerin korku, endişe gibi olumsuz duyguları diğer öğrencilerden daha fazla hissetmesiyle tutarlılık arz ederken bu öğrenciler için bir dezavantajı da ifade etmektedir.

Tablo 30: Öğrencilerin PISA Puanlarına Etki Eden Psikososyal Faktörlerin Tespitine İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi

	Bağımsız Değişkenler	R	R ²	ΔR ²	F	P	B	SE	β	P
Model 1		,176	,031	,031	214,788	,000				
	Sabit						462,814	,936		,000
	Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 13,714	,936	-,176	,000
Model 2		,229	,052	,052	185,773	,000				
	Sabit						462,793	,925		,000
	Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 11,615	,941	-,149	,000
	Sınıfta disiplin iklimi						11,585	,940	,149	,000
Model 3		,262	,069	,068	165,454	,000				
	Sabit						462,744	,917		,000
	Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 9,820	,947	-,126	,000
	Sınıfta disiplin iklimi						10,531	,937	,135	,000
	Ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu						10,228	,940	,131	,000
Model 4		,287	,082	,082	150,908	,000				
	Sabit						462,730	,911		,000
	Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 10,888	,947	-,139	,000
	Sınıfta disiplin iklimi						11,715	,938	,150	,000
	Ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu						12,380	,958	,159	,000
	Duygusal iyi oluş						-9,547	,955	-,123	,000
Model 5		,301	,091	,090	134,588	,000				
	Sabit						462,736	,907		,000
	Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 11,152	,943	-,143	,000
	Sınıfta disiplin iklimi						11,569	,933	,148	,000
	Ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu						10,450	,984	,134	,000
	Duygusal iyi oluş						-9,595	,950	-,124	,000
	Okulda rekabet ortamı						7,448	,933	,096	,000
Model 6		,308	,095	,094	117,711	,000				
	Sabit						462,729	,905		,000
	Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 11,208	,941	-,144	,000
	Sınıfta disiplin iklimi						11,547	,931	,148	,000
	Ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu						9,799	,989	,126	,000
	Duygusal iyi oluş						-10,005	,951	-,129	,000
	Okulda rekabet ortamı						6,729	,940	,087	,000
	Rekabetçi kişiliğe ilişkin tutumlar						5,119	,929	,066	,000
Model 7		,322	,103	,103	111,101	,000				
	Sabit						462,725	,900		,000
	Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 11,137	,936	-,143	,000
	Sınıfta disiplin iklimi						11,946	,928	,153	,000
	Ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu						10,938	,994	,140	,000
	Duygusal iyi oluş						-9,289	,951	-,120	,000
	Okulda rekabet ortamı						7,297	,939	,094	,000
	Rekabetçi kişiliğe ilişkin tutumlar						8,619	1,021	,111	,000
	Çalışkanlık ve sebat algısı						-8,392	1,043	-,108	,000

Model 8	,327	,107	,106	100,966	,000			
<i>Sabit</i>						462,720	,899	,000
Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 10,931	,935	-,140 ,000
Sınıfta disiplin iklimi						11,800	,927	,151 ,000
Ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu						10,170	1,003	,130 ,000
Duygusal iyi oluş						-10,163	,964	-,131 ,000
Okulda rekabet ortamı						6,715	,943	,086 ,000
Rekabetçi kişiliğe ilişkin tutumlar						7,780	1,032	,100 ,000
Çalışkanlık ve sebat algısı						-9,733	1,072	-,125 ,000
Öz yeterlik algısı						5,477	1,054	,070 ,000
Model 9	,328	,108	,107	90,358	,000			
<i>Sabit</i>						462,704	,898	,000
Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 10,493	,955	-,134 ,000
Sınıfta disiplin iklimi						11,670	,928	,150 ,000
Ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu						9,947	1,008	,127 ,000
Duygusal iyi oluş						-10,609	,984	-,137 ,000
Okulda rekabet ortamı						6,683	,943	,086 ,000
Rekabetçi kişiliğe ilişkin tutumlar						7,711	1,032	,099 ,000
Çalışkanlık ve sebat algısı						-9,751	1,072	-,125 ,000
Öz yeterlik algısı						5,250	1,058	,067 ,000
Okulda sosyal iyi oluş						-2,213	,989	-,028 ,025
Model 10	,329	,108	,107	81,872	,000			
<i>Sabit</i>						462,703	,898	,000
Okulda zorbalığa uğrama durumu						- 10,475	,955	-,134 ,000
Sınıfta disiplin iklimi						11,851	,932	,152 ,000
Ebeveyn duygusal desteğini hissetme durumu						10,124	1,010	,130 ,000
Duygusal iyi oluş						-9,372	1,128	-,121 ,000
Okulda rekabet ortamı						6,687	,943	,086 ,000
Rekabetçi kişiliğe ilişkin tutumlar						7,642	1,032	,098 ,000
Çalışkanlık ve sebat algısı						-9,623	1,073	-,124 ,000
Öz yeterlik algısı						5,152	1,059	,066 ,000
Okulda sosyal iyi oluş						-2,228	,989	-,029 ,024
Yaşam memnuniyeti						-2,413	1,077	-,031 ,025

Bağımlı değişken: PISA puanları

Model 5'in istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 134,588$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %9 oranında açıkladığı ($\Delta R^2 = 0,090$) görülmektedir. Buna göre yukarıdaki modellerde sıralanan değişkenlere okuldaki rekabet ortamı değişkeni eklendiğinde bu model de öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p < 0,05$). Ayrıca modele eklenen yeni değişken olan rekabetçi okul iklimi öğrencilerin akademik başarı puanlarında pozitif yönlü bir etki oluşturmaktadır ($\beta = 0,096$). Buna göre bir okuldaki öğrenciler ne derecede rekabete değer veriyor, birbirleriyle yarışıyor, birbirleriyle rekabet etmenin önemli olduğu hissini paylaşıyorlarsa akademik başarıları o doğrultuda pozitif yönlü etkilenmektedir.

Model 6'nın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 117,711$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %9,4 oranında açıkladığı ($\Delta R^2 = 0,094$) görülmektedir. Buna göre yukarıdaki modellerde sıralanan değişkenlere rekabetçiliğe ilişkin tutumlar değişkeni eklendiğinde bu model de öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p < 0,05$). Ayrıca modele eklenen yeni değişken olan rekabetçi kişilik özellikleri öğrencilerin akademik başarı puanlarında pozitif yönlü bir etki oluşturmaktadır ($\beta = 0,066$). Yani başkalarıyla rekabet içeren durumlarda çalışmaktan hoşlanan, bir görevde diğer insanlardan daha iyi performans göstermenin kendisi için önemli olduğunu düşünen, diğer insanlarla rekabet hâlindeyken daha çok çabalayan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha yüksek bir akademik başarı performansı sergilemektedir.

Model 7'nin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 111,101$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %10,3 oranında açıkladığı ($\Delta R^2 = 0,103$) görülmektedir. Buna göre yukarıdaki modellerde sıralanan değişkenlere çalışkanlık ve sebat algısı değişkeni eklendiğinde bu model de öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p < 0,05$). Bu modele yeni eklenen değişken olan çalışkanlık ve sebat algısı düzeyinin öğrencilerin akademik başarı puanlarında negatif yönlü bir etki oluşturması dikkat çekmektedir ($\beta = -0,108$). Bu durum; olabildiğince çok çalışmaktan duyulan memnuniyet, bir görevi bitirinceye kadar sürdürme özelliği, önceki performansın üzerine çıkmaktan kaynaklanan mutluluk ve başarılı olunmayan bir işte ustalaşmaya kadar devam etme gibi durumlara ilişkin sorular özelinde incelendiğinde anlam kazanmaktadır. Nitekim Tablo 28'de yer alan betimsel analizlerde de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin (%26,2) çalışmaya ve bir işte sebat göstermeye yönelik olumsuz tutum sergilediği görülmektedir. Bu bulgu, Tablo 29'da görüldüğü şekilde en üst başarı diliminde yer alan öğrencilerin çok çalışmaktan memnuniyet duymaması ve başarılı olmadıkları işte mücadele etmek yerine başka bir işe yönelme eğilimi göstermeleri ile birlikte ele alındığında manidar bir anlam taşımaktadır.

Model 8'in istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 100,966$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %10,6 oranında açıkladığı ($\Delta R^2 = 0,106$) görülmektedir. Buna göre, yukarıdaki modellerde sıralanan değişkenlere öz yeterlik algısı değişkeni eklendiğinde bu model de öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p < 0,05$). Ayrıca modele eklenen yeni değişken olan öz yeterlik algısı öğrencilerin akademik başarı puanlarında pozitif yönlü bir etki oluşturmaktadır ($\beta = 0,07$). Genelde öyle ya da böyle işlerin üstesinden geleceğine inanan, bir şeyler başardığında kendisiyle gurur duyan, aynı anda birçok şeyle başa çıkabileceğini düşünen, kendine olan inancının zor zamanların üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu düşünen, zor bir durumda olduğunda genellikle kendi çıkış yolunu bulabileceğine inanan öğrencilerin bu özelliklerinin akademik anlamda daha başarılı olmalarına pozitif katkı sağladığı söylenebilir.

Model 9'un istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 185,773$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %10,7 oranında açıkladığı ($\Delta R^2 = 0,107$) görülmektedir. Buna göre yukarıdaki modellerde sıralanan değişkenlere okulda sosyal iyi oluş değişkeni eklendiğinde bu model de öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p < 0,05$). Ayrıca modele eklenen yeni değişken olan okulda sosyal iyi oluş durumu akademik başarı puanlarında negatif yönlü bir etki oluşturmaktadır ($\beta = -0,028$). Tablo 12'deki betimsel analizlerde, öğrencilerin yaklaşık yarısının (%41,6) okulda

sosyal iyi oluşa dair olumsuz sorulara (kendini garip, uygunsuz, yalnız, yabancı ve dışlanmış hissetme) “katılıyorum” düzeylerinde cevap verdiği ve öğrencilerin yüzde 76’sının da kendilerini okulda yalnız hissettiği gösterilmiştir. Yine Tablo 13’te gösterildiği üzere alt başarı grubundaki öğrenciler, okulda sosyal iyi oluş açısından en üst başarı grubundaki öğrencilerden daha iyi durumda çıkmıştır. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde Türkiye’de akademik başarısı yüksek öğrencilerin okulda sosyal iyi oluşunun, akademik başarısı düşük öğrencilerden daha kötü durumda olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Model 10’un istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 81,872$, $p < 0,05$) ve öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılığı %10,7 oranında açıkladığı ($\Delta R^2 = 0,107$) görülmektedir. Buna göre yukarıdaki modellerde sıralanan değişkenlere son olarak yaşam memnuniyeti değişkeni eklendiğinde bu model de öğrencilerin akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p < 0,05$). Ayrıca modele eklenen yeni değişken olan yaşam memnuniyeti akademik başarı puanlarında negatif yönlü bir etki oluşturmaktadır ($\beta = - 0,031$). Bu durum Tablo 5’teki betimsel analizlerde ortaya konan; en üst ve en alt başarı diliminde yer alan öğrencilerin yaşam memnuniyeti bakımından Türkiye ortalamasının üstünde olduğu ve diğer gruplarınsa Türkiye ortalamasının altında kaldığı durumuyla birlikte değerlendirildiğinde yaşam memnuniyeti sorusunun ayırt ediciliğinin gündeme alınması gerekliliğini düşündürmektedir.

Uygulanan forward modelinde analize sokulan 13 değişkenden üçü (hayatın anlamı, iş birlikçi okul ortamı, başarısızlık korkusu) yeterince yüksek korelasyona sahip olmadığı için modele dâhil edilmemiştir. Bu değişkenler uygulanan forward yöntemi gereği modelde önemli derecede etki göstermediği için analize alınmamıştır. Analize alınan değişkenler içerisinde etki büyüklüğüne göre model oluşturduğu için okulda zorbalığa uğrama durumunun, okuldaki disiplin ikliminin ve ebeveyn duygusal desteğini hissetme düzeyinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli üç değişken olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin psikososyal özelliklerinin hemen hepsi akademik başarılarına etki ederken etki büyüklükleri her değişken için farklılık arz etmektedir. Ancak tüm bu değişkenler bir araya geldiğinde daha büyük bir etki oluşturduğu için birlikte ele alınıp regresyon modellemesine gidilmiştir. Bu da bize psikososyal faktörlerin de tıpkı öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri gibi akademik başarılarına etki ettiğini ortaya koyma fırsatı vermektedir. Buna göre bu çalışma için seçilmiş psikososyal faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansı %10,7 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için psikososyal iyi oluşlarının desteklenmesi önemli bir fırsat alanı olarak görülmelidir. Bilhassa da yapılan analizlerde en büyük etkiye sahip olduğu görülen zorbalığın azaltılması, okuldaki disiplin ikliminin geliştirilmesi ve ebeveynlerin duygusal desteğinin artırılmasına dair çalışmalar yapılması önemli görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki sağlanabileceği istatistiksel olarak ortaya konmuştur.

Ayrıca negatif yönlü bir ilişki olduğu görülen faktörlere (okulda zorbalığa uğrama, yaşam memnuniyeti, çalışkanlık ve sebat algısı, duygusal iyi oluş, okulda sosyal iyi oluş) dair betimsel analizler incelendiğinde, Türkiye’deki öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun bu psikososyal faktörler bakımından dezavantaj içerisinde bulunması bu alanların iyileştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Özellikle başarılı öğrencilerin okulda daha çok zorbalığa uğraması, neredeyse her dört öğrenciden birinin (%24) düşük yaşam memnuniyeti bildirmesi ve

yine özellikle başarılı öğrencilerde yaşam memnuniyetinin ülke ortalamasından daha düşük düzeylerde görülmesi, yine yaklaşık olarak her dört öğrenciden birinin (%23,12) her zaman olumsuz duygular hissettiğini ifade etmesi okul yöneticileri ve politika yapıcılar için çok önemli hususlardır. Bu araştırmanın bulguları bize başarılı öğrencilerin olumsuz duyguları akranlarından daha fazla hissettiğini ve yaklaşık olarak her üç öğrenciden birinin sosyal iyi oluşa dair sorularda olumsuz değerlendirmeler yaptığını göstermektedir. Ayrıca PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılan öğrencilerin %76,5’i kendisini yalnız hissettiğini söylemiştir ki bu öğrenciler özellikle de üst başarı grubunda yer almaktadır. Benzer biçimde başarılı öğrenciler çok çalışmaktan memnuniyet duymadıklarını ve başarılı olamadıklarını işlerde pes edip başka işlere geçtiklerini de bildirmiştir. Tüm bu sonuçlar, politika yapıcılar için iyileştirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir. Tüm değişkenlerin öğrencilerin akademik başarı performansına olan etkisi pozitif yönlü olarak iyileştirildiğinde ve toplamda bir birimlik bir iyileştirme yapılması durumunda öğrencilerin PISA puanlarında 49,5 puanlık bir artış sağlayacağı tahmin edilmektedir ($\hat{y} = 462,814 + 0,107 x_i + 0,898$).

13. Tartışma

Bu çalışmada, PISA 2018 Türkiye katılımcılarının akademik performansları çeşitli psikososyal faktörlerin penceresinden bakılarak derinlemesine analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışmada psikososyal faktörler ile akademik başarı arasındaki karmaşık ilişkiye ışık tutulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, PISA 2018’e Türkiye’den katılan öğrenciler arasında akademik başarının altında yatan psikososyal belirleyicileri ortaya koymuştur. Bu çıkarım, çalışmanın teorik çerçevelerinden birini oluşturan Bronfenbrenner’in (1977) Bio-Ekolojik Teorisi’nin de altını çizdiği çevresel etkileşimlerin öğrencilerin akademik başarılarındaki etkisini göstermektedir. PISA’nın hem bilişsel hem de psikososyal boyutlarını dikkate alan kapsamlı bir yaklaşımla yapılan bu çalışmanın bulguları, çeşitli değerlendirmeler yapılmasına imkân sağlamaktadır.

Bu çalışmada incelenen psikososyal faktörlerden yaşam memnuniyetine dair bulgular, her dört öğrenciden birinin başarısından bağımsız olarak yaşam memnuniyetinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu literatürdeki çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir. Örneğin Diener ve diğerleri (2003, s. 419), geniş ölçekli bir anket çalışmasında akademik başarı ile yaşam memnuniyeti arasında belirgin bir bağlantı olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Crede ve diğerleri (2015, s. 1) yaşam memnuniyetinin, öğrencilerin duygusal ve sosyal refahları ile daha yakından ilişkili olduğunu gösteren bir çalışma yapmışlardır. Bu bulgular yaşam memnuniyetinin, sınav başarısıyla doğrudan ilişkili olmayabileceğini ve öğrencilerin genel refahını yansıttığını vurgulamaktadır.

Hayatın anlamı açısından bakıldığında öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi hayatı anlamlı bulurken üçte birinin anlamlı bulmadığının ortaya çıkması, özellikle eğitim bağlamında yaşamda anlam duygusunun hayati rolünü vurgulamaktadır. Çok sayıda çalışma, yaşamdaki yüksek anlam duygusu ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Örneğin boylamsal bir çalışmada Bronk ve diğerleri (2009, s. 506) hayatlarını daha anlamlı olarak algılayan gençlerin zaman içinde daha iyi akademik performans gösterme eğiliminde olduklarını gözlemlemişlerdir. Bu bulgular akademik başarılarını ve genel refahlarını artırmanın bir yolu olarak öğrenciler arasında yaşamda bir anlam duygusu geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Öğrenciler arasında hayat anlamı duygusunu canlandırmak için tüm paydaşları eğitim sürecine dâhil etmek esas hâline getirilmelidir. Buna öğretmenler, okul psikolojik

danışmanları, okul yöneticileri, ebeveynler, toplum üyeleri ve politika yapıcılar dâhildir. Bu paydaşlar arasındaki iş birliği çabaları, öğrencilerin amaç ve anlam duygularını beslemeyi amaçlayan kapsamlı stratejilerin geliştirilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırabilir. Örneğin okullar, öğrencilerin amaçlarını belirlemelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olmak için öz-düşünüm, hedef belirleme ve değerlerin netleştirilmesini teşvik eden faaliyetleri öğretim programlarına dâhil edebilirler.

Duygusal iyi oluş açısından öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin sürekli olarak olumsuz duygular yaşadığı, buna karşın sadece yaklaşık %10'unun sürekli olarak olumlu duygular deneyimlediği bulgusu, eğitim ortamlarında duygusal iyi oluşa öncelik verilmesinin öneminin altını çizmektedir. Araştırmalar duygusal iyi oluşun bilişsel işlevsellik, motivasyon ve sosyal ilişkiler de dâhil olmak üzere akademik başarının çeşitli yönleriyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir (Durlak vd., 2011, s. 419; Fredrickson, 2001, s. 218). Bu bulgular öğrencilerin bütünsel gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklemek için öğrenciler arasında olumlu duygular geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın duygusal iyi oluşla ilgili bulguları ışığında öğrencilerin yanıtları ile mevcut literatür arasındaki uyumsuzluğu not etmek gerekmektedir. Başarı gruplarındaki yanıtların ilgili literatürle uyumlu olmaması, PISA 2018'deki anket sorularının uygunluğu, özellikle de öğrencilerin altta yatan anlamları kavramaları açısından soru işaretlerini akla getirmektedir. Bundan dolayı duygusal iyi oluş açısından anket sorularının netliğini ve uygunluğunu sağlamak üzere iyileştirme ve yeniden şekillendirilme çalışmaları yapılabilir.

Ebeveyn duygusal desteği açısından öğrencilerin %13,8'inin ebeveyn desteğinden yoksun olduğu bulgusu, ebeveyn desteğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki önemli rolü göz önüne alındığında endişe vericidir. Türkiye'deki ebeveyn desteğinin eksikliğine, ebeveynlerin iş yükü, sosyoekonomik durum ve aile dinamikleri gibi çeşitli faktörlerin etkisinden söz edilebilir. Örneğin zorlu işleri veya birden fazla sorumluluğu olan ebeveynlerin çocuklarına yeterli desteği sağlamak için zamanları ve enerjileri sınırlı olabilir. Benzer şekilde mali baskı veya kaynaklara erişim eksikliği gibi sosyoekonomik faktörler, ebeveynlerin çocuklarını etkili bir şekilde destekleme becerilerini engelleyebilir. Ayrıca iletişim kalıpları ve ebeveynlik tarzları da dâhil olmak üzere aile dinamikleri, öğrencilerin aldığı ebeveyn desteğinin düzeyini etkileyebilir. Ancak araştırmalar, ebeveyn katılımının akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini sürekli olarak vurgulamaktadır (Khajepour, 2011, s. 1085; Mata vd., 2018, s. 83). Örneğin Hill ve Tyson (2009, s. 740), daha yüksek düzeyde ebeveyn desteği algılayan ergenlerin zaman içinde akademik başarı elde etme ve olumlu sosyal davranışlar sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulgusundan da hareketle Türkiye'de yetersiz ebeveyn desteğini çözümlemeye yönelik çeşitli stratejilerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Atölye çalışmaları ve açık iletişim kanalları aracılığıyla ebeveynler ve okullar arasındaki etkileşim artırılabilir. Ayrıca sosyoekonomik engelleri ele alan hedefli müdahaleler, tüm öğrencilerin gelişimleri için gerekli ebeveyn desteği almalarını sağlayabilir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin duygusal iyi oluş deneyimlerine benzer şekilde okulda sosyal iyi oluş deneyimleri yanıtlarında da ilgi çekici farklılıkları ortaya koymaktadır. Bazı öğrencilerin kolaylıkla arkadaş edinebildiklerini söylerken aynı zamanda yalnızlık duygularını ifade etmeleri şaşırtıcıdır. Bu bulgu, anket sorularının 15 yaşındaki öğrenci grubu için uygunluğu ve ergenlerin incelikli deneyimlerini etkili bir şekilde yakalayıp yakalamadığı

konusunda soru işaretleri yaratmaktadır. Öğrencilerin bildirdikleri duygusal iyi oluş düzeyleri ile yalnızlık duyguları arasındaki tutarsızlık, soruların öğrencilerin sosyal ve duygusal deneyimlerinin karmaşıklığını tam olarak yakalayamayabileceğini düşündürmektedir. Dahası öğrenciler arasında yalnızlığın yaygınlığı, buna katkıda bulunan faktörler ne olursa olsun endişe vericidir. Yalnızlık, öğrencilerin akademik performansı, ruh sağlığı ve genel refahı üzerinde zararlı etkilere sahip olabilir. Okulun sadece akademik hedeflere hizmet etmediği, aynı zamanda sosyalleşmeyi ve kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmayı amaçladığı düşünüldüğünde bu durum özellikle önem arz etmektedir. Bu nedenle olumlu akran ilişkilerini teşvik etmek, destekleyici bir okul ortamı sunmak ve sosyal katılım odaklı fırsatlar sağlamak için yapılacak uygulamalar, yalnızlık hissini azaltmaya yardımcı olabilir.

Öğrencilerin %23,5'inin yılda en az bir kez zorbalığa maruz kaldığını gösteren araştırma bulgusunun yanı sıra öğrencilerin yaklaşık %76 gibi önemli bir kısmının zorbalığa uğramadığını iddia etmesi dikkat çekicidir. Bildirilen zorbalık vakaları ile algılanan deneyimler arasındaki bu tutarsızlık, öğrencilerin zorbalık davranışlarına ilişkin farkındalıkları ve bu tür deneyimleri başkalarıyla paylaşmaya yönelik isteklilikleri hakkında soru işaretleri yaratmaktadır. Türkiye bağlamında akran zorbalığı birçok araştırma bulgularından farklı olarak (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005, s. 84), şaşırtıcı bir şekilde akademik olarak başarısız grupların daha az zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir. Bu olgu, bu tür davranışların görece başarısız öğrenciler tarafından hoş görüldüğü veya tipik olarak algılandığı ve bundan dolayı da bu gruplarda zorbalığın normalleşmesine bağlanabilir. Yani akademik olarak başarısız gruplardaki öğrenciler zorbalık deneyimlerini eksik bildirmiş olabilirler. Bu durum bu gruptaki zorbalığın yaygınlığının düşük tahmin edilmesine zemin hazırlama ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Akademik olarak daha başarılı öğrenciler ise kendilerini kibirli veya rekabetçi olarak algılayan akranlarının sataşmalarına maruz kalmış olabilirler. Ayrıca yüksek not almaktan dolayı ötekileştirilme, sınavlarda kopya istenmesi durumuyla karşılaşma veya ev ödevleri için tekrarlanan yardım talepleri alma gibi durumlar zorbalık vakalarına yol açabilir. Bu noktada zorbalığı önlemeye ve öğrencilerin akademik başarılarını desteklemeye yönelik etkili politika önerileri geliştirmek gereklidir. Politika yapıcılar, okul yöneticileri ve uygulayıcılar arasındaki iş birliği, zorbalık davranışlarını caydıran güvenli ve destekleyici okul ortamları oluşturmak için kapsamlı stratejiler formüle etmede çok önemlidir. Zorbalığın normalleştirilmesi ihtimalinin farkına varılması ve ele alınmasının yanı sıra tüm öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissettiği kapsayıcı ve eşitlikçi okul ortamlarının yaratılması kritiktir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, zorbalığa uğrayan öğrencilerin akademik başarıları ve genel psikolojik sağlıklarının olumsuz etkilendiğini (Kepenekçi ve Çınkır, 2006) fakat uygulanan müdahale programları ve farkındalık çalışmaları sonucunda öğrencilerin akademik başarı, okul sevgisi ve motivasyonlarının arttığını (Kärnä vd., 2011), zorbalığa uğrayan öğrencilerin kaygı ve depresyonlarını azalttığını (Ahtola vd., 2012), öğrencilerin zorbalığı tanımlama becerilerini geliştirdiğini (Midgett vd., 2017), öğrenciler arası çatışmaların azaldığını (Paluck vd., 2016) göstermektedir.

Yapılan bu araştırma, akademik başarı ile öğrenciler tarafından algılanan sınıftaki disiplin iklimi arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Yani akademik başarı arttıkça öğrenciler sınıf ortamlarında daha olumlu bir disiplin iklimi algılama eğilimindedir. Bu bulgu akademik başarının öğrencilerin disiplin iklimine ilişkin algıları üzerindeki etkisini tutarlı bir şekilde ortaya koyan önceki literatürle uyumludur. Örneğin Wang vd. (2013, s. 770) tarafından yapılan bir araştırmada, daha yüksek akademik sonuçlar elde eden öğrencilerin okul

ortamlarında kendilerini daha güvende ve desteklenmiş hissettikleri bulunmuştur. Benzer şekilde, Rumberger ve Palardy (2005, s. 2021) tarafından yapılan araştırma, akademik başarı düzeyi daha yüksek olan okulların daha etkili disiplin uygulamalarına ve daha güçlü bir topluluk duygusuna sahip olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, okullarda olumlu bir disiplin iklimi geliştirmenin bir aracı olarak akademik başarıyı teşvik etmenin önemini vurgulamaktadır.

İş birlikçi okul ortamına ilişkin bulgular, öğrencilerin okul ortamı hakkındaki algılarına dair kayda değer bir eğilimin altını çizmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu okulda iş birliğine dayalı bir atmosferin varlığını kabul ederken en düşük başarı grubundaki öğrencilerin algılarında önemli bir farklılık ortaya çıkmaktadır. PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılan öğrenciler arasında görülen genel olumlu iş birliği algısına rağmen bu en düşük başarı grubundaki öğrenciler okul ortamını iş birliği açısından vasatın altında görme eğilimindedir. Bu tutarsızlık, bu öğrencilerin kendilerini dâhil edilmemiş hissedebileceklerini ya da iş birliği gerektiren faaliyet ve etkinliklere aktif olarak katılmamayı tercih edebileceklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, herkes için destekleyici ve eşitlikçi bir okul ortamı sağlamak için kapsayıcılığı teşvik etmenin ve tüm öğrencileri iş birliğine dayalı çabalara aktif olarak dâhil etmenin önemini altını çizmektedir.

Okulda rekabet ortamı açısından, araştırma bulguları sınav odaklı yapısıyla karakterize olan Türk eğitim sisteminin, öğrenciler arasında doğal olarak rekabetçi bir atmosferi besleyen temel bir yönünü doğrulamaktadır. Bu rekabetçilik öngörülebilir bir sonuç olmakla birlikte öğrencilerin sosyal, akademik ve psikolojik gelişimlerini destekleyen yapıcı bir unsur olarak da ele alınmalıdır. En düşük ve en yüksek başarı gruplarındaki öğrenciler arasında rekabet algısında görülen farklılık, eğitim bağlamında rekabetin doğasına ilişkin eleştirel bir sorgulamaya yol açmaktadır. Özellikle en alt başarı grubundaki öğrencilerin en düşük, en üst başarı grubundakilerin ise en yüksek düzeyde rekabet hissettiklerini belirtmeleri rekabetin yalnızca akademik alanla sınırlı olduğu varsayımına meydan okumaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin rekabet algılarını ve deneyimlerini etkileyebilecek akademik performansın ötesindeki faktörleri göz önünde bulundurarak eğitim sistemi içindeki rekabetin ek boyutlarını keşfetme ihtiyacının altını çizmektedir. Bunun yapılmaması, öğrenciler için çeşitli boyutlarda zararlı sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle rekabetin potansiyel faydalarından yararlanırken olumsuz etkilerine karşı koruma sağlayan stratejiler benimsemek çok önemlidir. Eğitimciler ve politika yapımcılar, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen bir ortam yaratarak rekabetin bir zarar kaynağı olmaktan ziyade olumlu sonuçlar için bir katalizör görevi görmesini sağlayabilirler.

Öz yeterlik algısıyla ilgili bulgular, bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin beşte dördünü aşan önemli bir çoğunluğunun yüksek düzeyde öz yeterlik sergilediğini ortaya koymaktadır. Ancak bu öz yeterlik düzeyleri farklı başarı grupları arasında daha yakından incelendiğinde kayda değer farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Özellikle en düşük başarı grubundaki öğrenciler, diğerlerine kıyasla daha düşük öz yeterlik düzeyleri bildirmişlerdir. Buna karşılık en yüksek başarı grubundaki öğrenciler engellerin üstesinden gelme, başarıdan gurur duyma ve zorlu durumları bağımsız olarak aşma gibi alanlarda görece üstün öz yeterliliğe sahiptir. Bu örüntü, akademik başarıyla öz yeterlik arasındaki ilişkiyi vurgulamakta ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla güven ve dayanıklılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu tür içgörüler, olumlu sonuçları ve bütünsel

gelişimi teşvik etmek için akademik durumlarına bakılmaksızın tüm öğrenciler arasında öz yeterliği teşvik etmenin öneminin altını çizmektedir.

Başarısızlık korkusu açısından bakıldığında başarılı öğrencilerin başarısızlık korkusu yaşadıkları bulgusu önemlidir. Bu bulgu yüksek notları koruma baskısı, kazanılmış başarılarını tehlikeye atma endişesi, mevcut konumlarını korumaya yönelik kaygılar ve aile, öğretmenler veya akranlar tarafından uygulanan dış baskılardan kaynaklanıyor olabilir. Mevcut literatür, yüksek başarılı bireyler arasında başarısızlık korkusunun birden fazla faktörden kaynaklanabileceği fikrini desteklemektedir. Örneğin Elliot ve McGregor (2001, s. 510) tarafından yapılan bir çalışmada, başarısızlık korkusunun genellikle performans hedefleri ve olumsuz değerlendirmelerden kaçınma arzusuyla bağlantılı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Dweck (2000, s. 61) tarafından yapılan araştırma, yeteneklerinin doğuştan geldiğine ve değiştirilemez olduğuna inanan sabit zihniyetli bireylerin, aksilikleri doğuştan gelen sınırlılıklarının bir göstergesi olarak algıladıkları için başarısızlık korkusuna daha yatkın olduklarını belirtmektedir. Buna ek olarak Festinger (1954, s. 120) tarafından öne sürülen sosyal karşılaştırma teorisi, bireylerin kendi yeteneklerini ve başarılarını değerlendirmek için kendilerini başkalarıyla karşılaştırdıklarını, bunun da rekabetçi ortamlarda yetersizlik duygularına ve başarısızlık korkusuna yol açtığını söylemektedir. Bu nedenle başarılı öğrencilerin yaşadığı başarısızlık korkusu, iç ve dış faktörlerin kombinasyonundan etkilenebilir; bu da psikolojik olgunun eğitim bağlamlarındaki karmaşıklığını ortaya çıkarmaktadır.

Rekabetçiliğe ilişkin tutumlarla ilgili araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %75'ten fazlasının rekabetçi bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. Yani her dört öğrenciden en az üçü rekabetçi bir yaklaşım sergilemektedir. Ancak bu rekabetin öğrenciler açısından yalnızca akademik başarıyla sınırlı olup olmadığı veya sanatsal, sportif, kültürel alanlarda da görülüp görülmediği belirsizdir. Başarı gruplarına göre incelendiğinde başarısız öğrencilerin diğer öğrencilerle rekabet hâlindeyken daha az çaba gösterdiği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte en alt başarı grubundaki öğrencilerin, diğer başarı gruplarındaki öğrencilere kıyasla rekabeti daha az tercih ettiği ve daha az önemseydiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde bu öğrencilerin diğerlerinden daha iyi performans göstermeyi daha az önemli bulduğu da belirlenmiştir. Üstelik 3. çeyrek grubunda yer alan öğrencilerin, en üst başarı grubundaki öğrencilerin ortalamasına yakın bir performans sergilemeleri, en üst başarı grubundaki öğrencilere yetişme veya onları yakalama konusunda küçük bir işaret olabilir. Bu bulgular, rekabetin farklı başarı grupları arasında farklı şekillerde algılandığını ve rekabetin akademik başarıyla sınırlı olmayabileceğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yaklaşık %75'i çalışkanlık ve sebat algısına sahip gibi görünse de başarı gruplarına göre yapılan incelemede farklılıklar göze çarpmaktadır. Özellikle en alt ve en üst başarı gruplarındaki öğrencilerin, bir konuda başarısız olduklarında o alanda gelişme gösterme konusundaki dirençlerinin ortalaması önemli bir farklılık göstermiştir. Bulgulara göre en başarılı öğrenci grubunun bir konuda kendilerini geliştirme konusundaki dirençlerinin en alt başarı grubundakilerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum en alt başarı grubu öğrencilerine alternatif çözümler sunulduğunda vazgeçme eğilimlerinin azalabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca başarılı öğrencilerin geçmiş performanslarından keyif almaları ve kendilerini geliştirebileceklerine olan inançlarının daha yüksek olması, başarısız öğrencilerde tam tersi bir etki yaratmaktadır. Hem en üst hem de en alt başarı gruplarındaki öğrencilerin bir işi yapmaktan duydukları memnuniyet düzeylerinin benzer olması dikkat çekicidir; bu durum

bıkkınlık, baskı veya sürekli aynı yerde kalma gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgular, öğrencilerin başarı düzeylerine bağlı olarak çalışma motivasyonlarının ve dirençlerinin farklılık gösterebileceğini ve bu faktörlerin alternatif çözümler ve desteklerle yönetilmesinin önemini desteklemektedir.

Regresyon analizi bulguları ise psikososyal özelliklerin akademik başarıyı ayrı ayrı gerçekten etkilediğini, ancak kolektif etkilerinin bireysel etkilerinin toplamından daha önemli olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle psikososyal faktörler birlikte ele alındığında akademik sonuçlar üzerinde sinerjik bir etki göstermekte; bu da bileşik etkilerinin yalnızca her bir faktörün tek başına ilave etkilerine dayalı olarak beklenenden daha büyük olduğunu açığa çıkarmaktadır. Bu olgu, psikososyal faktörler ile akademik başarı arasındaki ilişkinin karmaşıklığının altını çizmektedir. Bu faktörler kendi başlarına, bağımsız olarak akademik performanstaki değişikliklere katkıda bulunabilirken çok yönlü bir psikososyal çerçeve içindeki etkileşimleri öğrenci sonuçları üzerindeki etkilerini artırabilmektedir.

Bu çalışmadaki regresyon modellemesi yoluyla psikososyal faktörlerin ekonomik, sosyal ve kültürel belirleyicilere benzer şekilde akademik başarıya önemli ölçüde katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bu tespit çalışmanın teorik ayaklarından biri olan Astin'in (1991) Girdiler-Çevre-Çıktılar modeli açısından akademik başarının psikososyal faktörleri de kapsayacak şekilde sistemsel bakış gerektirdiğine de işaret etmektedir. Yapılan analiz, psikososyal faktörlerin öğrencilerin akademik performansındaki varyansın %10,7'sini oluşturduğunu göstermiştir. Bu durum akademik sonuçların iyileştirilmesi için kritik bir yol olarak öğrencilerin psikososyal refahının ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca bu çalışma, psikososyal faktörleri hedef alarak akademik başarıyı potansiyel olarak artırabilecek belirli müdahaleleri vurgulamaktadır. Örneğin okullarda zorbalık vakalarının azaltılması, olumlu bir disiplin ikliminin teşvik edilmesi ve ebeveynlerin duygusal desteğinin artırılması, akademik başarıyı olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip stratejiler olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte betimsel analizler, özellikle öğrencilerin psikososyal refahlarına ilişkin olumsuz algılarıyla ilgili endişe verici eğilimleri açığa çıkarmaktadır. Türk öğrenciler arasında zorbalık, düşük yaşam memnuniyeti ve azalan duygusal ve sosyal refah gibi faktörlerin yaygınlığı, iyileştirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir. Özellikle başarıdan bağımsız her öğrencinin zorbalık konusunda dezavantaj yaşadıkları bulgusu, bu konuların kapsamlı bir şekilde ve ivedilikle ele alınmasının önemini altını çizmektedir.

14. Sonuç

Psikososyal faktörler ile akademik başarı arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. Küresel eğitim ortamı gelişmeye devam ettikçe akademik başarının yalnızca geleneksel ölçütlerle değerlendirilmesinin öğrenci başarısının önemli bileşenlerini göz ardı ettiği giderek daha belirgin hâle gelmektedir. Psikososyal faktörlerle akademik başarı arasındaki karmaşık etkileşimi anlamak, öğrenci başarısını teşvik eden hedefli müdahaleler ve destek sistemleri geliştirmek için gereklidir. Bundan dolayı öğrenci başarısının altında yatan mekanizmaları ortaya çıkarmak ve öğrencilerin akademik başarılarını ve sonuçlarını iyileştirmeyi amaçlayan kanıta dayalı uygulamaları bilgilendirmek için psikososyal boyutta yapılan bu tür çalışmaların önemi büyüktür.

PISA gibi standartlaştırılmış değerlendirmeler öğrencilerin akademik yeterlilikleri hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Ancak bu değerlendirmelerde akademik başarının bilişsel yeteneklerin ötesinde sayısız psikososyal faktörden etkilendiğini kabul etmek önemlidir. İlgili alan yazını, öz yeterlik, motivasyon, sosyoekonomik durum ve okul iklimi gibi faktörlerin öğrencilerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınav değerlendirmelerindeki performanslarını şekillendirmede çok önemli roller oynadığını göstermiştir (Erdem ve Kaya, 2021, s. 13; Sağlam vd., 2020, s. 141; Sarier, 2020, s. 19). Bu nedenle PISA akademik sonuçlarını kapsamlı bir şekilde anlamak ve yorumlamak için bu psikososyal faktörlerin etkisini göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu tür faktörleri göz ardı etmek sadece öğrenci başarısını anlamamızı sınırlamakla kalmaz, aynı zamanda küresel ölçekte eğitim çıktılarını iyileştirmeyi amaçlayan etkili müdahaleleri uygulama becerimizi de engelleyebilir. Bu bağlamda PISA sonuçlarının değerlendirilmesinde psikososyal faktörlerin etkisinin göz önünde bulundurulması, eğitim değerlendirmesi ve reformuna daha incelikli ve bütüncül bir yaklaşımın teşvik edilmesi açısından son derece önemlidir.

Genel olarak bir değerlendirme yapılacak olursa eğitim sadece bilgi aktarmayı ve bilişsel becerileri geliştirmeyi değil, aynı zamanda bireylerin bütünsel refahını teşvik etmeyi de amaçlamaktadır. Bu çerçevede, psikososyal faktörlerin önemi yadsınamaz. Bu bulgulardan anlaşılacağı üzere akademik başarı elde etmek tek başına yaşamda tatmin veya mutluluğu garanti etmemektedir. Bundan dolayı eğitim öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olduğu değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve psikolojik olarak da geliştiği bir ortam yaratmaya çalışmalıdır. Öğrencilerin hayatından tam anlamıyla memnun olduğunda ve genel yaşam kalitelerinin artırılması durumunda eğitimin daha geniş ve anlamlı hedeflerine ulaşılacağı söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularına göre öz yeterlik, motivasyon, dayanıklılık ve sosyal destek gibi psikososyal faktörler, bireylerin algılarını ve zorluklarla etkili bir şekilde mücadele etme becerilerini şekillendirmede önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemleri psikososyal destek mekanizmalarının entegrasyonuna öncelik vermeli ve akademik başarının yanı sıra olumlu ruh sağlığı ve refahı besleyen ortamları teşvik etmelidir. Bu kapsamlı yaklaşımın benimsenmesiyle, eğitim, bireyleri tatmin edici ve anlamlı yaşamlar sürmeleri için öğrencileri güçlendirme amacını tam anlamıyla yerine getirebilir.

15. Öneriler

Psikososyal faktörlerin akademik başarı üzerindeki potansiyel etkisine yönelik artan ilgi ve merak, daha fazla araştırma ve ampirik inceleme yapılmasını gerektirmektedir. Araştırmacılar, literatürdeki bu boşluğu fark edip ele alarak eğitim çıktılarını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunabilir ve küresel ölçekte öğrenci başarısını teşvik etmeyi amaçlayan kanıta dayalı uygulamaları bilgilendirebilirler. Ayrıca ülkeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlayabilmek ve ortaya çıkarmak için hem her ülkenin kendi dinamikleri çerçevesinde ele alınması hem de çoklu ülke karşılaştırmaları yapan çalışmaların ortaya konması öğrencilerin akademik başarısı üzerinde psikososyal faktörlerin rolünü gösterecektir. Akademik başarı ve psikososyal faktörlerin derinlemesine incelenmesi ve deneyimlerin detaylıca ortaya konması açısından nitel odaklı çalışmaların göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Bu çalışma tamamlanırken PISA 2022 verileri yayımlanmıştır. Bu verinin bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılması özellikle pandemi döneminde hem Türkiye hem de dünya deneyimleri açısından öğrencilerin psikososyal

refahlarını nasıl etkilediğini açığa çıkarmasıyla eğitim politikalarına yol gösterici olma potansiyelini taşımaktadır.

21. yüzyılda yaşanan hızlı ekonomik, sosyokültürel ve teknolojik değişimler, özellikle de demokrasi ve insan haklarına dair düşünceler geleneksel eğitimin öğretim ve yönetimden oluşan iki boyutlu yapısını tartışmaya açmış ve öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin yanı sıra fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin de desteklenmesi amacıyla öğrenci kişilik hizmetlerini eğitim sisteminin içine dâhil etmiştir. Öğrencilerin öğretim faaliyetlerin en etkili biçimde faydalanabilmeleri ve kendilerini çok yönlü geliştirmelerine ortam sağlamayı amaçlayan bu hizmetlerin içinde beslenme, barınma ve sağlık hizmetlerine ek olarak öğrencilerin yetenek ve ilgilerine uygun meslekler seçmelerine yardımcı olmak, insanlarla iyi iletişim kurmalarını sağlamak, uyum ve kişilik sorunlarını çözmek gibi alanlar da bulunmaktadır. Öğrencilerin bu şekilde psikolojik, duygusal ve sosyal olarak desteklenmesindeki temel aktör okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olmuştur (Ercan ve Şahin, 2015; Kuzgun, 2000). Bu çalışmada çeşitli psikososyal faktörlerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkiler yarattığı gösterilmiştir. Bu bulgular, okullardaki psikolojik danışma hizmetlerinin kritik rolünü bir kez daha gözler önüne sermiştir. Öğrencilerin akademik başarılarıyla yakından ilişkili olduğu ortaya konmuş olan öğrencilerin yaşam memnuniyeti, psikolojik iyi oluşları, öz yeterlik algıları, hayatın anlamına dair düşünceleri, ebeveynlerin duygusal desteği, okulda sosyal iyi oluşun sağlanması, zorbalığın engellenmesi ve iş birlikçi okul ikliminin tesis edilmesi gibi konularda yürütülecek çalışmalarda psikolojik danışmanlar kilit bir role sahiptir. Bu bağlamda bu hizmetlerin etkili biçimde sunulabilmesi için bu alanda uzman psikolojik danışmanların okullardaki sayısı artırılmalı, böylece öğrenci başına düşen psikolojik danışman oranı iyileştirilmelidir. Örneğin Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği, bu oranın her 250 öğrenci için bir psikolojik danışman şeklinde olmasını önermektedir (American School Counselor Association [ASCA], 2019, s. 16).

Bu doğrultuda okullarda rehberlik hizmetleri sadece bireysel sorunlarla sınırlı kalmamalı; öğrencilerin psikososyal gelişimlerini destekleyecek şekilde planlanmalıdır. Özellikle duygularını yönetebilme, sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve kendine güven gibi alanlarda öğrencilere yönelik destekleyici programlar hayata geçirilmelidir. Bu programların etkisi düzenli olarak izlenmeli ve okul iklimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir. PISA 2018 bulguları göz önüne alındığında öz yeterlik, yaşam memnuniyeti ve sosyal iyi oluş gibi alanlara odaklanan çalışmalar öğrencilerin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyebilir. Eğitimin yalnızca akademik performansla sınırlı olmadığını; öğrencilerin kendilerini iyi hissettikleri, desteklendiklerini gördükleri bir ortamda başarılarının da doğal olarak gelişebileceğini unutmamak gerekir.

Kaynaklar

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. ve Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851-859. Doi: 10.1016/j.tate.2012.03.006
- Akbaşlı, S., Kösece, P. ve Balta Uçan, M. (2018). Okul değişkenlerinin akademik başarıya olan etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93110. Doi: 10.31798/ses.439740
- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 258-276. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/68990/1091168>
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4762/65425>
- American Psychology Association. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: APA.
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (4. ed.). Alexandria, VA: Author.
- Ashcraft, M. ve Kirk, E. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology*, 130(2), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: McMillan.
- Bahçetepe, Ü. ve Meşeci Giorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ieyd/issue/35806/402431>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. Doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Barnes, G. M., Reifman, A. S., Farrell, M. P. ve Dintcheff, B. A. (2000). The effects of parenting on the development of adolescent alcohol misuse: A six-wave latent growth model. *Journal of Marriage and Family*, 62(1), 175-186. Doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.00175.x
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. ve Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. Doi: 10.1590/S0102-79722011000200016
- Blank, C., VE Shavit, Y. (2016). The association between student reports of classmates' disruptive behavior and student achievement. *AREA Open*, 2(3), 1-17. Doi: 10.1177/2332858416653921
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. Doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronk, K. C., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L. ve Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500-510. Doi: 10.1080/17439760903271439
- Butler, J. (2013). Self-efficacy. M. Gellman ve J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of behavioral medicine* içinde (s. 1737-1738). New York: Springer.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H. ve Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095. Doi: 10.1007/s10648-020-09585-3
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M. ve Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 182-189. Doi: 10.1080/01650250244000182
- Cheema, J. ve Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial-ethnic differences, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(5), 1261-1279. Doi: 10.1007/s10763-013-9454-4
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany N. ve Steinmayr R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.00052
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. ve Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81 Doi: 10.1177/003804070407700103
- Cunha, F., Heckman, J. J. ve Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931. Doi: 10.3982/ECTA6551
- Çoban, M. (2018). *PISA 2012 bağlamında 9. sınıf öğrencilerinin matematiksel okuryazarlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dennis-Madrid, Canas, L., M. ve Ortega-Medina, M. (2007). Effects of team competition versus team cooperation in classwide peer tutoring. *The Journal of Educational Research*, 100(3), 155-160. <https://www.jstor.org/stable/27548174>
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425. Doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Routledge.
- Elliot, A. J. ve McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. Doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Ercan, L. ve Şahin, S. (2015). Çağdaş eğitimde öğrenci kişilik hizmetleri. C. Şahin (ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde* (s. 3-35). Ankara: Pegem.
- Erdem, C. ve Kaya, M. (2021). Socioeconomic status and well-being as predictors of students' academic achievement: Evidence from a developing country. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 3, 1-19. Doi: 10.1017/jgc.2021.10

- Ertem, H. Y. (2020). Examination of Turkey's PISA 2018 reading literacy scores within student-level and school-level variables. *Participatory Educational Research*, 8(1), 248-264. Doi: 10.17275/per.21.14.8.1
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. Doi: 10.1177/001872675400700202
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. Doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Gilman, R., Huebner, S. ve Buckman, M. (2009). Life Satisfaction. S. J. Lopez (ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* içinde (s. 582-585). Birleşik Krallık: Blackwell.
- Gough, H. G. (1949). Factors relating to the academic achievement of high-school students. *Journal of Educational Psychology*, 40(2), 65-78. Doi: 10.1037/h0063117
- Guskey, T. R. (2007). Multiple sources of evidence: An analysis of stakeholders' perceptions of various indicators of student learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), 19-27. Doi: 10.1111/j.1745-3992.2007.00085.x
- Gutiérrez-Tapia, M. P., Domínguez-Espinosa, A. D. C., Ruiz-Muñoz, M. M., Fuentes-Balderrama, J. ve Gutiérrez-Fierros, E. (2019). The psychosocial factors of academic achievement: Three different theoretical models. *Acta de investigación psicológica*, 9(3), 100-113. Doi: 10.22201/fpsi.20074719e.2019.3.326
- Hall, A. (2014). Life satisfaction, Concept of. A. C. Michalos (ed.), *The Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* içinde (s. 3599-3601) Dordrecht: Springer.
- Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. Doi: 10.1037/a0015362
- Hughes, J. ve Kwok O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. Doi: 10.1037/0022-0663.99.1.39
- Jennings, P. ve Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Doi: 10.3102/0034654308325693
- Jou, Y. T., Mariñas, K. A. ve Saflor, C. S. (2022). Assessing cognitive factors of modular distance learning of K-12 students amidst the COVID-19 pandemic towards academic achievements and satisfaction. *Behavioral Sciences*, 12(7), 1-19. Doi: 10.3390/bs12070200
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel ve karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Alanen, E. ve Salmivalli, C. (2011b). Going to scale: a nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796-805. Doi: 10.1037/a0025740
- Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.242
- Kepenekçi, Y. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204. Doi: 10.1016/j.chiabu.2005.10.005

- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM.
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sanchez, V., Rivera-Torres, P. ve Liesa-Orus, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, 115, 1-12. Doi: 10.1016/j.ijer.2022.102043
- Lee, J. ve Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50-64. Doi: 10.1016/j.lindif.2018.05.009
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi: SPSS uygulamalı*. Ankara: Detay.
- Mata, L., Pedrob, I. ve Peixotoa, F. J. (2018). Parental support, student motivational orientation and achievement: The impact of emotions. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 77-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197565>
- Midgett, A., Dumas, D. M. ve Johnston, A. D. (2017). Establishing School Counselors as Leaders in Bullying Curriculum Delivery: Evaluation of a Brief, School-Wide Bystander Intervention. *Professional School Counseling*, 21(1). Doi: 10.1177/2156759X18778
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018: Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3>
- Melkonian, L. (2021). *What is emotional well-being? 8 ways to improve your mental health*. <https://www.betterup.com/blog/what-is-emotional-well-being>
- Moussa, N. M. ve Ali, W. F. (2022). Exploring the relationship between students' academic success and happiness levels in the higher education settings during the lockdown period of COVID-19. *Psychology Reports*, 125(2), 986-1010. Doi: 10.1177/0033294121994568
- OECD. (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/19963777
- OECD. (2016). *PISA 2015 results Volume II: Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264267510-en
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results Volume II: Where all students can succeed*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/b5fd1b8f-en
- OECD. (2019b). *PISA in Focus: Do students learn in co-operative or competitive environments?* Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/e7a5f3e4-en
- OECD. (2019c). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/b25efab8-en
- OECD. (2019d). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- OECD. (2019e). *PISA 2018 results Volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/5f07c754-en
- OECD. (2019f). *PISA 2018 results Volume III: What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/acd78851-en
- OECD. (2019g). *Annex A1. Construction of indices*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/acd78851-en
- Paluck, E. L., Shepherd, H. ve Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(3), 566-571. Doi: 10.1073/pnas.1514483113

- Pang, H. (2018). WeChat use is significantly correlated with college students' quality of friendships but not with perceived well-being. *Heliyon*, 4(11), 1-22. Doi: 10.1016/j.heliyon.2018.e00967
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. ve Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330. Doi: 10.1016/j.paid.2004.01.002
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research, Volume 2*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pekel-Uludağlı N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba / kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92. <https://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=21310&tammetinvar=yes>
- Pollard, E. ve Lee, P. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78. Doi: 10.1023/A:1021284215801
- Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 803-808. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.308
- Reyes, O. ve Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(1), 57-71. Doi: 10.1007/BF01537904
- Roseth, C., Johnson, D. ve Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246. Doi: 10.1037/0033-2909.134.2.223
- Rumberger, R. W. ve Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045. Doi: 10.1177/016146810510700905
- Sağlam, Z., Pekyürek, M. F. ve Yılmaz, R. (2020). PISA 2018 araştırmasına etki eden duygusal faktörlerin veri madenciliği yöntemleri ile incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 113-148. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bited/issue/58421/749242>
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S. ve Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement?: A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1-21. Doi: 10.3390/ijerph18052209
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. Doi: 10.16986/HUJE.2016015868
- Sarıer, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye’nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/57288/745624>
- Shavelson, R. J. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik* (N. Güler, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Siebeck, A. B. ve Swearer, S. M. (2010). Bullying. C. S. Clauss-Ehlers (ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* içinde (s. 172-174). New York: Springer.

- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. J. Lopez ve C. R. Snyder (ed.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* içinde (s. 679-687). Oxford: Oxford University Press.
- Suna, H. E., Tanberkan, H. ve Özer, M. (2020). Türkiye’de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(1), 76-97. Doi: 10.21031/epod.702191
- Thomas, K., Nilsson, E., Festin, K., Henriksson, P., Lowén, M. ve Kristenson, M. (2020). Associations of psychosocial factors with multiple health behaviors: A population-based study of middle-aged men and women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1239. Doi: 10.3390/ijerph17041239
- Tindle, R., Abo Hamza, E. G., Helal, A. A., Ayoub, A. E. A. ve Moustafa, A. A. (2022). A scoping review of the psychosocial correlates of academic performance. *Review of Education*, 10(3), 1-28. Doi: 10.1002/rev3.3371
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Upton, J. (2013). Psychosocial Factors. M. Gellman ve J. R. Turner (ed.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* içinde (s. 1580-1581). New York: Springer.
- Wang, M. T., Eccles, J. S. ve Kenny, S. (2013). Not lack of ability but more choice: Individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Psychological Science*, 24(5), 770-775. Doi: 10.1177/0956797612458937
- Yuen, M. ve Datu, J. A. D. (2021). Meaning in life, connectedness, academic self-efficacy, and personal self-efficacy: A winning combination. *School Psychology International*, 42(1), 79-99. Doi: 10.1177/0143034320973370
- Yukhymenko-Lescroarta, M. ve Sharma, G. (2022). Sense of life purpose is related to grades of high school students via academic identity. *Heliyon*, 8, 1-8. Doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e11494
- Zeybekoğlu, Ş., Bilicioğlu-Güneş, A. ve Yalçın, E. (2024). PISA 2018 okuma becerileri testinde yer alan maddelerde değişen madde fonksiyonunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(217), 201-223. Doi: 10.15390/EB.2023.12123
- Zwane, N. P. ve Mukuna, K. R. (2023). Psychosocial factors influencing the academic performance of students at a rural college in the Covid-19 era. *International Journal of Studies in Psychology*, 3(1), 6-12. https://hdl.handle.net/10520/ejc-ijpsy_v3_n1_a3

Extended Abstract

Academic achievement, as one of the primary reasons for keeping students in school, has long been a key focus of educational researchers from various perspectives (e.g., Camacho-Morles, 2021, p. 1051; Gough, 1949, p. 65; Parker et al., 2004, p. 1321; Reyes & Jason, 1993, p. 57). Academic achievement is generally defined as the level of success a student attains in relation to the goals set within an educational program and is regarded as a tool for assessing students' cognitive abilities and academic levels (Altinkurt, 2008, p. 130; Sarier, 2016, p. 610). Although academic achievement is known to have a direct relationship with cognitive factors (Jou et al., 2022, p. 2), long-standing research has demonstrated that non-cognitive factors also influence this achievement (Cunha, Heckman & Schennach, 2010, p. 883; Lee & Stankov, 2018, p. 51). Among these non-cognitive factors, psychosocial factors stand out (Gutiérrez-Tapia et al., 2019, p. 100). Psychosocial factors can either positively or negatively affect academic achievement (Tindle et al., 2022, p. 23). Student success, shaped by cognitive and psychosocial factors, is assessed not only at the institutional, regional, and national levels but also through international comparative measurements. The Programme for International Student Assessment (PISA), which focuses on the academic achievement of 15-year-old students, is among the foremost of these assessment mechanisms. In addition to measuring reading, mathematics, and science achievement scores, PISA provides extensive data on psychosocial factors known to influence student performance.

Although academic achievement is a multidimensional construct and the direct measurement of cognitive development and learning outcomes is highly valued, there are relatively fewer studies on the influence of psychosocial factors on academic success (Pascarella & Terenzini, 2005; Zwane & Mukuna, 2023). Psychosocial factors refer to elements that impact individuals psychologically and / or socially, and these factors explain how individuals' relationships within their social environment affect their physical and mental health (Thomas et al., 2020, p. 1240). Studies have been conducted to examine the relationship between psychosocial factors and academic achievement. For instance, in a meta-analysis conducted by Sarier (2016, p. 8), which reviewed 62 studies from 2000 to 2015 that aimed to identify factors influencing the academic achievement of students in Türkiye, it was found that the most influential factors on academic success were those related to the students themselves, a focus of this study as well.

Approximately 710,000 students aged 15 from 79 countries participated in the PISA 2018 assessment (OECD, 2019c, p. 12). The analyses in this study were conducted solely on data from Türkiye to provide deeper insights for researchers and policymakers. In the PISA 2018 assessment, the Turkish sample was selected randomly from 186 schools using stratifications based on school type, Level 1 of the Classification of Statistical Regional Unit (CSRU), public-private school status, urban-rural location, and gender distribution (Ministry of National Education, 2019, p. 10). The research data were obtained from the publicly available datasets published by the OECD on its official website. From this large dataset, a separate dataset was created by selecting the group of students who participated from Türkiye. The analyses utilized from the PISA 2018 student survey focused on the relationships, group differences, and causal links between psychosocial factors and students' PISA scores in line with the research questions. The goal was to measure the dimensions of the relationship between academic achievement and psychosocial factors.

Student responses to 57 questions under 13 themes selected from PISA 2018 Türkiye data were analyzed. The results first present descriptive statistics related to independent variables and achievement groups, followed by an analysis of the significance of differences between groups and the explanatory relationship between psychosocial factors and academic achievement.

Descriptive statistics, for example, showed that 24.4% of students in Turkey had low, 33.7% had medium and 41.9% had high levels of life satisfaction. To give another example, 18.8% of the students thought that there was no clear meaning in their lives, 36.2% could not find a satisfying meaning in life, and 34.6% did not have an idea of what gave meaning to their lives. Descriptive analyses were presented separately for every psychosocial factor selected for the study.

In addition to descriptive statistics, the effects of the psychosocial factors, which have been proven to have an effect on academic success, were also evaluated. In other words, while the effects of each psychosocial factor on academic success were examined separately, the total effects on academic success were also revealed by evaluating these factors together. This approach will help us better understand the complexity of psychosocial factors and their interactions with each other. For this purpose,

in the regression analysis conducted, variables were included in the model one by one and the effects of each on academic success were examined, and it was also tested how much of the variance they explained on academic success in total. Accordingly, since the meaning of life, fear of failure and co-operative school environment variables were found to have no significant effects, they were not included in the models; and the remaining 10 psychosocial factors explained 10.7% of the academic success of students from Turkey.

As the global educational environment continues to evolve, it is increasingly apparent that assessing academic achievement solely through traditional measures ignores important components of student success. Understanding the complex interactions between psychosocial factors and academic achievement is essential to developing targeted interventions and support systems that promote student success. Therefore, such studies conducted at the psychosocial level are essential to uncover the mechanisms underlying student success and to inform evidence-based practices aimed at improving student academic achievement and outcomes. According to the findings of this study, psychosocial factors such as self-efficacy, motivation, and resilience play an important role in shaping individuals' perceptions and their ability to effectively cope with challenges. Therefore, education systems should prioritize the integration of psychosocial support mechanisms and foster environments that foster positive mental health and well-being as well as academic success. By adopting this comprehensive approach, education can fully fulfill its purpose of empowering students to lead fulfilling and meaningful lives.