

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERGENLERDE
AKADEMİK YILMAZLIĞIN YORDAYICILARI OLARAK
ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE
ÖZ YETERLİK ALGISI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı YÜCE

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERGENLERDE
AKADEMİK YILMAZLIĞIN YORDAYICILARI OLARAK
ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE
ÖZ YETERLİK ALGISI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı YÜCE

Danışman

Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

16.../07.../2019

Aslı YÜCE

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Aslı YÜCE'nin bu çalışması 03.07.2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Doç. Dr. **Orkide BAKALIM**
İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü



Üye : Doç. Dr. **Tuğba SARI**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü



Üye (Danışman) : Doç. Dr. **Arzu TAŞDELEN KARÇKAY**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

Ergenlerde Akademik Yılmazlığın Yordayıcıları Olarak Algılanan Sosyal Destek ve Öz Yeterlik Algısı

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tezi yazarken kendi yılmazlığımı daha yakından tanıma fırsatım oldu. Önce daha başlamadan bıraktım, sonra başladım ve birden çok kere vazgeçmenin o aşına kıyılarında dolaşım. Öz yeterlik algımdaki dalgalanmaların işimi nasıl etkilediğini gördüm. En önemlisi sosyal desteğin her şeyi mümkün kılan, insanı kenardaki yumuşak, yapışkan zeminden çekip çıkararak tekrar yolunda yürümeye teşvik eden gücüne birebir şahit oldum. Kısacası, ben galiba bu tezi sadece yazmadım, aynı zamanda yaşadım.

Akademik hayattan kopalı bir hayli olmuşken, yüksek lisans öğrencisi olarak üniversite kapısından tekrar girerek başladığım ve sayesinde mesleğime dair duyduğum saygı, merak ve tutkumu pekiştirip daha derin bir anlayış kazandığım bu yolculuğa çıktığım için kendimi çok şanslı ve minnet dolu hissediyorum. Yüksek lisans sürecinin sadece mesleki görgümü, bilgimi artırıp yapabileceklerime dair beslediğim inancın sınırlarını genişletmekle kalmadığını, kendimi ve kendi sınırlarımı tanımama vesile olarak içimde ummadığım bir dönüşümün fitilini de ateşlediğini hissediyorum.

Bu süreçte eşsiz birikimlerini benimle cömertçe paylaştıkları için sevgili hocalarım Prof. Dr. Demet EROL, Doç. Dr. Gülfem ÇAKIR, Doç. Dr. Defne YILMAZ ve Yrd. Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU'na, tez savunmamda jüri üyesi olmayı kabul eden, Doç. Dr. Tuğba Sarı ve Doç. Dr. Orkide Bakalım'a çok teşekkür ediyorum.

Sevgili danışmanım Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY, sadece sizin gibi bir insanın var olduğunu bilmek bile içimi umutla dolduruyor. Desteğinizin ve sihirli dokunuşlarınızın sınırı yok. Siz olmasaydınız bu tez yazılmaya başlamayacaktı ve siz yanımda olmaktan hiç vazgeçmediğiniz için şimdi tamamlanıyor. Zekânız, kalbiniz, birikiminiz, sonsuz cömertliğinizle yarı insan, biraz peri, biraz da süper kahraman gibi var oldunuz hayatımın bu zorlu sürecinde. Verdiğiniz destek ve her şeyi daha iyi kılan fikirleriniz için minnetlerimi sunuyor, çok ama çok teşekkür ediyorum.

Benim için sadece uzak bir hayal ve keşkeden ibaretken neredeyse elimden tutarak beni üniversite kapısından sokan, yüksek lisans başvuru sürecimi en az benim

kadar heyecanla takip eden can arkadaşım sevgili Rumeysa USLU'ya da bu sayfada teşekkür etmeyi borç bilirim.

Tanıştığımız günden beri desteğini hiç esirgemeyen, bu yolculukta rahatlatıcı, toparlayıcı ve güdüleyici, kısacası harika bir yol arkadaşı olan, arkadaşım, psikolojik danışman sevgili Sedef ALÇAY'a teşekkürlerimi sunuyorum.

İş arkadaşım İlker ÖZTÜRK hocama, desteği, anlayışı, çok ihtiyaç duyduğum anlarda beni rahatlatan yapıcı tavrı için çok teşekkür ederim.

Madalyonun en karanlık yüzüne tanık olan, buna rağmen anlayışı, sevgisi ve desteği üzerimden bir an olsun eksilmeyen, beni sarıp sarmalayan canım eşim Serhat YÜCE'ye binlerce kez teşekkür ederim. Sen ve biricik oğlumuz Can YÜCE, birlikte en değerli varlığım, yaşam sevincimsiniz. Varlığınız için şükürler olsun.

Son olarak canım anneme ve babama, bir de sevgili Muzo'ma kifayetsiz kalacağını bilsem de sonsuz minnetlerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Aslı YÜCE

ÖZET

ERGENLERDE AKADEMİK YILMAZLIĞIN YORDAYICILARI OLARAK ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE ÖZ YETERLİK ALGISI

YÜCE, Aslı

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY

Haziran, 2019, 123 sayfa

Bu araştırma, algılanan sosyal destek, öz yeterlik algısı ve cinsiyetin ergenlerin akademik yılmazlıklarını yordama gücünü ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada demografik bir özellik olan cinsiyete de yordayıcı değişken olarak korelasyon analizinde yer verilmiştir. Ayrıca cinsiyet ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki incelenmiş, ergenlerin sahip olduğu akademik yılmazlığın cinsiyete dayalı olarak anlamlı bir değişim gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma, yordayıcı korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa, Döşemealtı ve Konyaaltı ilçelerinde bulunan 2 Meslek Lisesi, 3 Anadolu Lisesi, 1 Sosyal Bilimler ve 1 de Fen Lisesi olmak üzere toplam 7 lisenin 10 ve 11. sınıflarında eğitim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu okul ve sınıflarda 1070 öğrenciye ulaşılmış, bu öğrencilerden risk tablosuna işaretleme yapan 677 öğrenci seçilerek örnekleme son hali verilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için öğrencilere; “Akademik Yılmazlık Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi ve Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi analizi kullanılmıştır. Yapılan Çoklu Regresyon Analizi sonucunda ergen öğrencilerin yılmazlıklarının akademik öz yeterlik algısı, sosyal öz yeterlik algısı, cinsiyet ve algılanan sosyal destek tarafından manidar olarak yordandığı görülmüştür. Söz konusu dört değişkenin birlikte akademik yılmazlığın yaklaşık %34’ünü açıkladığı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, ergenlerde akademik yılmazlığın cinsiyete bağlı olarak

anlamli Şekilde değişim gösterdiği ve erkeklerin akademik yılmazlıklarının kızlara göre daha yüksek olduğu anlaŐılmıŐtır.

Anahtar Kelimeler: Akademik yılmazlık, yılmazlık, öz yeterlik algısı, algılanan sosyal destek, cinsiyet, lise öğrencileri, ergenler.

ABSTRACT

PERCIEVED SOCIAL SUPPORT AND SELF EFFICACY AS PREDICTORS OF ACADEMIC RESILIENCE IN ADOLESCENCE

YÜCE, Aslı

Master's Thesis, Guidance and Psychological Counselling Program

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY

June 2019, 123 pages

This study was conducted in order to shed light on the prediction power that perceived social support, self efficacy and gender have in academic resilience. Gender, as a demographic variable was also included in the analysis as a predictive variable. Furthermore, the relation between the gender and academic resilience was analysed in order to see if the academic resilience varied meaningfully based on gender. This study was conducted as a predictive correlational research.

The study population was consisted of 10th and 11th grade high school students from 7 different high schools (2 vocational, 3 Anatolian, 1 science and 1 social study high schools) located in Muratpaşa, Döşemealtı and Konyaaltı districts in Antalya. In these high schools, 1070 students were reached and asked to complete research questionnaires. Out of all participants, 677 students who had checked at least one item on the risk table were selected to form the final study population. The research data has been collected with “Academic Resilience Survey”, “Perceived Social Support Survey” and “Self-efficacy Survey”. Stepwise Multiple Regression Analysis and Independent Sample t Test were used to analyse the collected data. Results pointed out that the adolescences’ academic resilience was predicted significantly by academic self-efficacy, social self-efficacy, gender and perceived social support. Those four independent variables together explained 34% of the academic resilience of high school students. Finally, the study showed that adolescences’ academic resilience varied significantly with gender and boys were more resilient compared to girls.

Key Words: Academic resilience, resilience, self-efficacy, perceived social support, gender, high school students, adolescences.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TABLO LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5 Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1 Araştırma Problemine İlişkin Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1 Yılmazlık.....	10
2.1.2 Yılmazlık ile İlgili Kavramlar.....	14
2.1.2.1 Yılmazlık ve Risk.....	15
2.1.2.2 Yılmazlık ve Olumlu Sonuçlar.....	19
2.1.2.3 Yılmazlık ve Koruyucu Faktörler.....	21
2.1.2.3.1 Dışsal Koruyucu Faktörler.....	23
2.1.2.3.2 İçsel koruyucu faktörler.....	25
2.1.3 Akademik Yılmazlık.....	27
2.1.3.1 Akademik Yılmazlık ve Koruyucu Faktörler.....	29
2.1.3.1.1 Cinsiyet.....	29

2.1.3.1.2 İyimserlik ve Umut.....	30
2.1.3.1.3 İç Kontrol Odağı.....	31
2.1.3.1.4 Benlik Saygısı.....	31
2.1.3.1.5 Zekâ	32
2.1.3.1.6 Sosyal Yeterlik	33
2.1.3.1.7 Aile Desteği	33
2.1.3.1.8 Arkadaş Desteği.....	34
2.1.3.1.9 Okula Bağlanma	34
2.1.4 Öz Yeterlik Algısı	35
2.1.5 Algılanan Sosyal Destek	38
2.2 İlgili Araştırmalar	41
2.2.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	42
2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli	51
3.2 Evren ve Çalışma Grubu	51
3.3 Veri Toplama Araçları	52
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	53
3.3.2 Risk Tablosu	53
3.3.3 Akademik Yılmazlık Ölçeği	53
3.3.4 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği.....	54
3.3.5 Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	55
3.4 Verilerin Toplanması	55
3.5 Verilerin Çözümlemesi	56

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri	59
4.2 Ergenlerin Cinsiyetleri ile Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişki.....	59
4.3 Algılanan Sosyal Destek ve Öz Yeterlik Algısının Ergenlerin Sahip Olduğu Akademik Yılmazlığı Yordama Gücü	60

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	65
5.1.1 Akademik Yılmazlığın Cinsiyet ile Olan İlişkisine dair Elde Edilen Sonuçlar	65
5.1.2 Ergenlerde Akademik Yılmazlığın Yordayıcıları olarak, Sosyal Destek Algısı, Öz Yeterlik Algısı ve Cinsiyet ile İlgili Elde Edilen Sonuçlar	71
5.2 Öneriler	82
5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	82
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	84
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	119
EK 1 Kişisel Bilgi Formu Ve Risk Tablosu.....	119
EK 2 Akademik Yılmazlık Ölçeği Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği .	120
EK 3 Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	121
EK 4 Araştırma İzin Onayı	122
ÖZGEÇMİŞ.....	123
İNTİHAL RAPORU	124

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1	Çocuk ve Ergenlerde Çeşitli Risk Faktörleri.....	17
Tablo 3.1	Araştırma Örnekleminin Cinsiyet ve Okullara Göre Dağılımı.....	52
Tablo 3.2	Sürekli değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları	58
Tablo 4.1	Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri.....	60
Tablo 4.2	Ergenlerde Cinsiyete Göre Akademik Yılmazlık t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.3.1	Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları	61
Tablo 4.3.2	Akademik Yılmazlığı Yordayan Değişkenler	63
Tablo 4.3.3	Yordayıcı Değişkenlerin Akademik Yılmazlığı Yordamasına İlişkin Değişim İstatistikleri	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya dayanak oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın problemi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Her insanın hayata gözlerini açtığı ortam ve koşullar kendine özgüdür. Gerek doğuştan getirdiği özellikler gerekse içine doğduğu çevresel koşullar hiç şüphesiz kişinin hayatını şekillendiren ve ona yön veren en önemli faktörler arasında yer alır. Bu iki belirleyici faktörün yanı sıra insanın yaşam yolculuğu birçok farklı, tahmin edilebilir ya da beklenmedik olay ve süreçle şekil almaya devam eder. Başka başka koşullara doğan insanların belki de daha doğmadan taşları döşenmeye başlayan yolları da elbette birbirine benzemez. Yol metaforundan devam edecek olursak, insanların çoğu yürüdüğü yolda irili ufaklı pek çok engelle karşılaşır, hatta yürüdükçe bu engelleri az zararlar aşabilmek üzere harcanan çaba hayatın doğal bir parçası haline gelir. Bazı insanlar yolun daha başındayken olağanın ötesinde zorluklarla karşılaşır. Zorlu ve dezavantajlı bir çevrede dünyaya gelmiş olan ya da bir takım fiziksel ve/veya bilişsel engellerle mücadele etmek zorunda kalan bireylerin yaşam kalitelerinin daha düşük olduğunu öngörebilmek çok da zor değildir. Ancak yine de istatistikleri alt eden, zorlu koşullardan sıyrılmayı başaran, benzer engellerin karşısında çıkmaza girenlerin aksine kendine biçilenin çok ötesinde bir hayat kuran insanların sayısı hiç de az değildir. Örseleyici hayat tecrübelerine rağmen yolunu düzlüğe çıkarabilen, yani başarılı, sağlıklı ve dengeli bir hayat kurabilen bu insanlar, bilim ve araştırma dünyasında “yılmaz” olarak adlandırılıyor ve onları diğerlerinden ayıran nitelikler, dünyada son otuz yıldır artan bir merakla inceleniyor.

Fen bilimlerinde İngilizce kullanımı ile “resilience” (bu çalışmada Türkçe karşılık olarak yılmazlık kelimesi tercih edilmiştir), bir materyal ya da ekosistemi tarif ederken kullanılan niteliklerden bir tanesidir (Walker ve Salt, 2006). Örneğin çelik bir

tezgâhın, üzerine yüklenen ağır yükün kaldırılmasının ardından eski şekline dönebilme oranı onun bu niteliğe ne kadar sahip olduğunu gösterir. Aynı şekilde çevresel felaket yaşayan bir doğa parçası bu sarsıcı olayın izlerini silip eski haline döndüğü zaman onun hayranlık uyandıran bu yaralarını sarabilme yeteneği de “resilient” (yılmaz) olmasıyla tanımlanır (Walker ve Salt, 2006; Brand ve Jax, 2007). Yılmazlık kelimesi beşerî bilimlerde 1980lerin başında, insanların kronik ya da akut bir stres kaynağının yarattığı zorlukların üstesinden gelip yoluna devam edebilmesi yeteneğini tanımlayan bir metafor olarak kullanılmaya başlandı (Ungar, 2012).

Psikoloji dünyasında pek çok farklı tanımla yapılsa da yılmazlık genel olarak karşılaştıkları zorlu koşullara rağmen hayatlarına başarılı bir şekilde devam eden insanları tarif eder (Luthar vd., 2000). Eğitim bilimlerinde de yılmazlık, içinde yaşadıkları dezavantajlı ve riskli koşullara rağmen akademik hayatlarında başarılı olan öğrencileri anlatmaktadır (OECD, 2011). Bugünün dünyasında öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları risklerin sayısal anlamda artmakla kalmayıp, içerik olarak da aile ve eğitimcileri endişelendirecek biçimde dönüşüp çeşitlendiğine tanık olmaktayız. Araştırmacılar da öğrencilerin şiddet, akran zorbalığı, çeteleşme, madde kullanımı, okul devamsızlığı ve/veya terki, intihar, düşük aile desteği, yoksulluk, ebeveyn ayrılığı, psikolojik güçlükler gibi akademik hayatlarını tehdit eden oldukça geniş bir risk çeşitliliği ile karşı karşıya olduklarına işaret ediyor (Borman ve Overman, 2004; Brooks, 2006; Arastaman ve Balcı, 2013). Onları kuşatan risk faktörleri ve bu risklere maruz kalma ihtimalinin her geçen gün yükselmesi öğrencilere kendilerini olumsuzluklara karşı korumalarını sağlayacak donanımı kazandırmak üzere yeni çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Uzmanlar uzun bir süredir yılmazlığı artırmayı amaçlayan müdahale planları ve düzenlemelerin sadece sosyoekonomik bakımdan zorlu koşullar içinde bulunan çocuk ve gençler için değil, eğitim hayatını sürdüren bütün öğrenciler için tasarlanması gerektiğine vurgu yapmakta ve aslında bütün gençlerin yılmaz bir düşünme yapısına ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir (Goldstein ve Brooks, 2005). Çocuk ve gençlerin hiçbiri hızla değişen, stresle yüklü günümüz dünyasının yarattığı baskılara karşı bağımsızlığa sahip değildir. Bu yüzden, bütün öğrencilerin okul hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri zorlayıcı durumlara ve olumsuz koşullara rağmen eğitimlerine devam edebilecek gücün kazandırılması önemlidir.

Pek çok öğrenci okula uyum sağlamakta ve eğitimlerini sürdürebilmek için gerekli sosyal ve akademik becerileri kazanmakta zorluk yaşamaktadır. Eğitim hayatlarını zora sokan bu güçlükler genç bireylerin iş ve aile ortamlarında dengeli, verimli ve başarılı yetişkinlere dönüşmelerini de tehlikeye atmaktadır. Okul terki yaşayan ya da eğitimlerine devam etmeyen gençlerin kendilerini gerçekleştirdikleri, doyum ve yeterlilik duygusu yaşadıkları nitelikli işler bulma ihtimalleri kısıtlıdır (Dinçer ve Oral, 2010). Yapılan araştırmalar yarım kalmış eğitim hayatını yüksek ölüm oranları, intihar vakaları ve ruh sağlığı bozuklukları ile ilişkilendirmiştir (Brenner ve Swank, 1986; Rumberger 1987). Okul terkinin birey üzerinde olduğu kadar toplumlar üzerinde de belirgin etkileri vardır. İnsan kaynaklarının israfı, vergi gelirlerinde yaşanan kayıplar, artan sosyal hizmet başvuruları, yükselen suç oranları, azalan demokratik katılım oranı ve artan sağlık hizmeti harcamaları okul yaşantısı tamamlanmamış insan oranındaki artışın toplumda oluşturduğu olumsuzluklara verilebilecek örneklerden ilk akla gelenlerdir (Carnahan, 1994; Michalos 2007; Dinçer ve Oral, 2010; Şahin, Arseven ve Kılıç, 2016). Pek çok öğrencinin okullarından iş hayatının talep ettiği en basit görevleri yerine getirecek temel yetkinlikleri edinmeden mezun olmaları ya da hiç mezun olamamaları iş ve endüstri dünyası açısından kaygı verici bir durum yaratmaktadır (Slavin, Karweit ve Madden, 1988; Ecker-Lyster ve Nüleksela, 2016). Bugünün ergenlerinin eğitimleri için koydukları hedefleri yükseltmeleri ve bu hedeflerin peşinden gidecek gücü kendilerinde bulmaları sadece onların değil, toplumun ekonomik ve sosyal iyi oluşunu olumlu yönde etkileyecektir. Bu yüzden, özellikle zorlu koşullardan gelen öğrencilerin olumsuzlukların üstesinden gelip akademik yaşantılarına devam etmelerinin desteklenmesi ve daha yetkin yetişkinlere dönüşmelerinin sağlanması kritik öneme sahiptir (Beller ve Hout, 2006).

Öte yandan her çocuk gerekli destek sağlandığı takdirde yılmaz bir düşünce sistemi geliştirebilir ve böylece stres ve baskı ile daha etkin baş etme yolları üretmeyi, günlük zorlukların üstesinden gelmeyi, yaşadığı hayal kırıklığı, olumsuzluk ve travmalardan sonra toparlanmayı, kendisi için gerçekçi planlar ve hedefler oluşturmayı başarabilir (Waxman, Gray ve Padron, 2003; Masten, 2001).

Yılmazlık kavramı bilim insanlarını zorlu koşulların karanlık çehresinden, zincirin zayıf halkalarından, negatif tablolardan biraz olsun sıyrılıp madalyonun diğer yüzüne bakmaya ve yaşadığı riskli koşulların dayattığı bütün olumsuzluklara rağmen eğitimini başarıyla sürdüren öğrencileri güçlü kılan niteliklere yoğunlaşmaya davet

eden bir kavramdır (Ungar, 2012; Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, ve Yehuda, 2014). Yüksek risk barındıran ortamlarda dünyaya gelip büyüyen ve hayatlarını belirgin olumsuzluklar eşliğinde geçireceği varsayılabilir pek çok genç insan, kalıcı hasarlar almadan gelişim basamaklarını tırmanarak akademik hayatlarına başarıyla devam etmekte, olumlu hayatlar sürmektedir (Garmezy, 1991; Masten 2001). Bu çocukları yılmaz kılan özellik ve yapıtaşlarının incelenip elde edilen bilgilerin yeni yöntem, yaklaşım ve materyaller aracılığıyla diğer genç bireylere aktarılması, onlara stresli durumlarla ve zorluklarla karşılaştıkları her an ihtiyaçları olan içsel gücü kendilerinde bulabilmeleri için yardımcı olacaktır. Alan yazında yılmazlık odaklı müdahalelerin etkili ve uygulanabilir olduğuna dikkat çeken ve bu süreçlerin olumlu sonuçlarına dair örnekler sunan çalışmalarla karşılaşmak mümkündür (Masten, 2001; Rutter, O'connor ve English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team 2004; Yeager ve Dweck, 2012; Dweck, 2012).

Gerek ekonomik gerekse sosyokültürel bakımdan dezavantajlı koşullarda okula başlayan çocuklarla daha avantajlı koşullara sahip çocuklar arasında eğitim hayatında oluşan fırsat eşitsizliğini azaltmak için yapılabilecek müdahaleler eğitim bilimcilerin ve politika yapımcıların gündeminden düşmeyen maddeler arasındadır. Nitekim, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na ait 2015-2019 yıllarını kapsayan stratejik planın (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2015) ilk maddesini, her bireyin ekonomik, sosyal, kültürel ve demografik farklılık ve dezavantajlardan etkilenmeksizin eşit ve adil şartlar altında hakkı olan eğitime ulaşabilmesi oluşturmaktadır. Akademik yılmazlığı oluşturan yapıtaşlarının ortaya çıkarılarak dezavantajlı yaşantılara sahip öğrencilerin bu noktalarda desteklenmesi, onlara zorlukların üstesinden gelme konusunda donanım kazandıracak ve eşit olmayan koşulların kişi ve toplum üzerindeki etkilerinin azaltılmasına katkı sağlayacaktır. Akademik anlamda yılmaz olan öğrencileri ve onları yılmaz kılan faktörleri inceleyen bilimsel çalışmaların sunduğu bulguların, dezavantajlı yaşantılara sahip öğrencileri eğitim hayatlarında daha güçlü kılacak kamu politika ve yaklaşımların geliştirilmesi için katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Dinçer ve Oral, 2010).

Daha önce de vurgulandığı gibi yılmazlık yalnızca sosyoekonomik anlamda dezavantajlı çocuk ve gençlerin değil, koşulları risk unsuru taşımayan öğrencilerin de hayatlarının her boyutunda ihtiyaç duydukları bir niteliktir. Bazı riskler toplumun genelini tehdit etmektedir. Özellikle ergenlik döneminde olan bireyler bilişsel ve

duygusal olarak birtakım risklere karşı daha korumasız olabilmektedir (Foster, 2013; Gardner ve Steinberg, 2005). *Kümülatif etki modeli* yılmazlık kaynaklarının bireysel koşullarından bağımsız olarak her öğrenciye katkı sağladığına dikkat çeker. Buna göre, koşulları itibariyle okulda başarısız olma riski daha fazla olan öğrencilerle, bu tarz risklere sahip olmayan öğrenciler akademik performanslarını artırmak için yılmazlığın bileşeni olan koruyucu faktörlerden benzer oranda fayda görürler (Masten et al., 1990; Fergusson and Horwood, 2003).

Ancak Türkiye’de alan yazın incelendiği zaman konuyla ilgili çalışmaların son yıllarda artış göstermekle birlikte henüz kısıtlı olduğu görülmektedir. Yılmazlık üzerine gerçekleştirilen bu çalışmanın Türkiye’de konu ile ilgili literatüre bir katkı yapması umut edilmektedir. Bu çalışmanın problemi, 10 ve 11. sınıflarda eğitim görmekte olan ergenlerin akademik yılmazlıkları ile akademik yılmazlığın yordayıcısı olduğu düşünülen bazı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek ve bu değişkenlerin yordama güçleri ile ilgili çıkarımda bulunmaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, algılanan sosyal destek, akademik öz yeterlik algısı, sosyal öz yeterlik algısı ve cinsiyet değişkenlerinin 10 ve 11. sınıflarda eğitim görmekte olan ergenlerin yılmazlıklarını ne ölçüde yordadığını belirlemektir. Araştırma ayrıca, ergenlerde yılmazlığın cinsiyete dayalı olarak anlamlı bir değişim gösterip göstermediği sorusuna yanıt aramayı amaçlamaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda yanıt aranacak alt problemler ise aşağıdaki gibidir.

1. Öğrencilerin akademik yılmazlıkları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark var mıdır?
2. Akademik öz yeterlik ergenlerde akademik yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Sosyal öz yeterlik ergenlerde akademik yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Algılanan sosyal destek ergenlerde akademik yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Ergenliğin çalkantılı süreçlerinden geçmekte olan lise öğrencileri aynı zamanda hayatlarına dair önemli seçimler yapmak ve bu seçimler doğrultusunda kararlı adımlar atmak zorundalar. Geleceklerine şekil verme baskısı temel bir kaygı unsuru oluştururken hayatın karşılımlarına çıkardığı irili ufaklı engeller, stresli durumlar ve öngörülemez güçlükler lise öğrencilerinin duygusal ve bilişsel dengesini kolayca bozabilmektedir. Sosyoekonomik anlamda dezavantajlı çevrelerde büyüyen ergenler ise çoğu zaman gelişim sürecinin beraberinde getirdiği risklerle baş ederken bir yandan da hayatın daha zor ve desteğin daha az olduğu bir dünyada yollarını bulmaya çalışmaktadır. Yapılan araştırmalar, toplumsal eşitsizliğin dezavantajlı gruplara mensup bu gençlerin başta okul yaşantılarını olmak üzere hayatlarının pek çok boyutunu olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi daha düşük olan çevrelerde yetişen öğrencilerin akademik anlamda düşük performans gösterme ihtimalleri de artmaktadır (OECD, 2011).

Ergenlik dönemi içindeki öğrencileri, yollarına çıkabilecek zorluklar, engeller ve riskler karşısında güçlü kılınabilecek yöntem ve çözümler geliştirmek uzun yıllardır eğitim bilimcilerin ve eğitim paydaşlarının odak noktalarından bir tanesini oluşturmaktadır. Yılmazlık ise bu konuda vadettiği açılımlarla araştırmacılardan ilgi görmeyi hak eden bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Yaşadığı çevrenin olumsuz koşulları ve beraberinde getirdiği zorluklara rağmen aynı çevreyi paylaşan akranları ile kıyaslandığında eğitim hayatını daha başarılı bir şekilde sürdürebilen öğrenciler akademik açıdan yılmaz olarak nitelendirilmektedir. PISA raporlarında (OECD, 2014), sosyoekonomik kriterlere göre alt üçte birlik grupta olup akademik olarak üst üçte birlik grupta yer alan öğrenciler dirençli öğrenci olarak tanımlanmaktadır. Zorlu koşullardan gelip de kazandıkları akademik başarı ile öngörü ve ihtimal hesaplarını alt edebilen bu öğrencilerin sayısı aslında hiç de az değildir. Örnek olarak, OECD 2013 raporuna göre Türkiye’de akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin oranı tüm öğrencilerin %7.2’sini oluşturmakta ve bu oran genel OECD ortalamasının üzerinde yer almaktadır.

Kişiyi yılmaz kılan özellik ve faktörlerin incelenmesi, bulguların eğitim çevresi ile paylaşılması ve bu bulgular ışığında nitelikli ve etkili müdahale planları ve yaklaşımlar geliştirilmesinin toplumsal ve bireysel iyi oluşa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim hayatlarının başından itibaren yılmazlıkları desteklenen

öğrencilerin gerek ergenlik süreci değişimleriyle gerekse karşılaşacakları diğer zorluklarla daha iyi başa çıkacakları ve eğitim hedeflerini takip etme konusunda daha başarılı olacaklarına inanılmaktadır. Akademik yılmazlık ve koruyucu faktörler üzerine yapılan bilimsel çalışmaların sayısı arttıkça bu kavramların eğitim sistemi tarafından içselleştirilmesinin yolu açılmaktadır. Bu anlamda, akademik yılmazlık üzerine yapılan her bilimsel çalışma, eğitimde dönüştürücü adımlara katkıda bulunabildiği ölçüde öğrencilerde yılmazlığın desteklenmesine ve bu sayede de ekonomik, sosyal, kültürel ve demografik dezavantajların eğitimdeki yansımaları olan bazı eşitsizliklerin biraz olsun törpülenmesini sağlayacak potansiyel bir güce sahiptir.

Türkiye’de yılmazlık üzerine yapılan çalışma sayısının, son yıllarda çoğalmakla birlikte hala kısıtlı denilebilecek kadar az olduğu görülmektedir. Akademik yılmazlığa katkıda bulunan değişkenleri ortaya çıkaran yeni bilimsel çalışmaların yapılması bu yapıtaşlarından yararlanılarak öğrencilerin akademik yılmazlığını destekleyecek etkili müdahale programlarının geliştirilmesine önemli katkılarda bulunacaktır. Bu çalışmada öz yeterlik algısı ve algılanan sosyal destek ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Türk literatüründe söz konusu değişkenlerden öz yeterlik algısı (Terzi, 2008; Gizir, 2004) ve algılanan sosyal destek (Yavuz, 2015; Arastaman, 2011; Er, 2009; Gizir, 2004) kullanılarak yapılan çalışmalar mevcutken, bu iki değişkenin akademik yılmazlık ile birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öz yeterlik algısı literatürde öğrencinin içsel düşünce ve öz inanç sistemleri ile ilgili bir koruyucu faktör olarak gösterilmektedir (Multon, Brown, Lent, 1991; Hamill, 2007; Cassidy, 2015; Pajares, Usher, 2008; Rajan, Harifa, Pienyu, 2017). Algılanan sosyal destek ise öğrencinin ailesinden ve çevreden aldığı desteği ve bu desteği algılayış şeklini ifade eder ve dışsal olduğu kadar içsel boyutu da olan bir değişkendir. İki değişkenin de aile, okul ve öğrenci odaklı müdahaleler yoluyla desteklendiği takdirde, öğrencileri kendi hayatları üzerinde daha yetkin ve zorluklara karşı daha sağlam kılan nitelikler olduğu bilinmektedir. Ayrıca, çalışmada lise öğrencilerinin akademik yılmazlıklarının cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği incelenecektir. Cinsiyete dayalı farkların çalışıldığı araştırmalar sundukları bulgularla söz konusu farkların bireylerin hayatlarında belirleyici olumsuz etkilerini azaltmayı ya da tümüyle ortadan kaldırmayı amaçlayan yeni çalışmalara ön ayak olmaları açısından önemlidir.

Bu çalışmanın Türkiye’de gelişmekte olan yılmazlık literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışma ile elde edilen bulguların bugüne dek konu ile ilgili yapılmış diğer bilimsel çalışma sonuçlarıyla birlikte ergenlerin akademik yılmazlıklarını daha yukarıya çekecek yeni müdahale programları ve yenilikçi yaklaşımların oluşturulmasına katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarını içtenlikle ve kendilerini doğru bir şekilde yansıtarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın çalışma grubu 2018- 2019 öğretim yılında, Muratpaşa, Konyaaltı, Döşemealtı ilçelerinden seçilen liselerde eğitim görmekte olan 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Öz-yeterlik Algısı Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Akademik Yılmazlık Ölçeğinin ölçtüğü ve bu ölçeklerin uygulanma şekli olan anket tekniği ile sınırlıdır.

3. Araştırma, akademik yılmazlık kavramını incelerken ele aldığı üç değişken (öz yeterlik algısı, algılanan sosyal destek ve cinsiyet) ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Yılmazlık: Gelişim psikoloji çerçevesinden yılmazlık, bireyin zorlu ve tehdit edici koşulların varlığına rağmen hayata başarılı şekilde adapte olabilme süreci, kapasitesi ya da sonucu olarak tanımlanır (Masten, Best ve Garnezy, 1990). Amerikan Psikoloji Derneği’nin (2019) tanımına göre yılmazlık, güçlük, travma, trajedi, tehdit, aile içi problemler, ikili ilişkide çatışmalar, ciddi sağlık problemleri, mesleki ya da finansal zorluklar gibi şiddetli stres kaynakları karşısında koşullara kişinin başarılı uyum becerisi gösterebilmesidir. Ancak çoğu zaman, risk ve sıkıntılar yalıtılmış, tek seferlik negatif olaylardan değil insan hayatının bir parçası olan, yoksulluk ve yoksunluk gibi arka planda süre gelen örseleyici koşullardan kaynaklanır. Boylamsal bakış açısından yılmazlık, bireyin içinde bulunduğu yıpratıcı koşulların getirdiği risk,

tehdit ve çok sayıda uyumsuz adaptasyon seçeneğine direnerek, aynı koşullara sahip diğer insanlara göre daha dengeli, sağlıklı ve üretken bir yaşam kurmak üzere gelişimine devam edebilme süreç ve kapasitesini tanımlar. Sosyal ve toplumsal bakış açısından ise yılmazlık, insan gruplarının ve toplulukların sosyal, politik ya da çevresel bir dışsal stres ve tehdit kaynağı ile baş edebilme gücüdür.

Akademik Yılmazlık: Yılmazlık kavramının eğitim yaşantısındaki izdüşümü olarak düşünülebilecek akademik yılmazlık, olumsuz koşullara rağmen bireyin okul hayatında başarılı olma kapasitesini ifade eder. Akademik anlamda yılmaz öğrenci, içinde bulunduğu çevrenin zorlu koşulları ve olumsuzluklarına göğüs gererek hem eğitiminde hem de hayatının başka boyutlarında başarıya ulaşma ihtimalini artıran bir yaklaşım benimseyen ve gelişimine devam edebilen kişidir.

Algılanan Sosyal Destek: Algılanan sosyal destek, bireylerin kendi sosyal ağlarından gördükleri destekleyici tutum ve davranışlara dair sahip oldukları yargının toplamıdır. Bazı kaynaklarda algılanan sosyal destek, insanın “sevildiğini, değer verildiğini ve koşulsuz kabul edildiğini” hissettiği durumlar kümesi olarak tanımlanır. Bilimsel çalışmaların bazılarında ise insanın hayatı boyunca çevresinden aldığı sosyal desteğe dair algısının oldukça az değişim göstermesinden yola çıkılarak onun bir kişilik değişkeni olarak da ele alındığı görülür (Sarason, Sarason ve Shearin, 1986).

Öz Yeterlik Algısı: Öz yeterlik algısı, kişinin belli hedeflere ulaşabilmek için bir dizi basamağı organize edip hayata geçirebilme kapasitesine ilişkin kendisi ile ilgili yargısıdır (Bandura, 1997). Başka bir deyişle öz yeterlik, kişinin yapabilme gücü hakkında kendine dair sahip olduğu inançlardır.

Akademik Öz Yeterlik Algısı: Akademik öz yeterlik algısı, kişinin eğitim hayatının gerekli kıldığı birtakım performansları sergileyebilme yetisi ile ilgili kendisine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1977; Schunk, 1989).

Sosyal Öz Yeterlik Algısı: Sosyal öz yeterlik algısı, kişinin ilk sosyal teması başlatma ve yeni arkadaşlıklar geliştirme yetisine ilişkin kendine dair inançlarını tanımlar. Bu kavram, kişisel tatmin sağlayan destekleyici sosyal ilişkiler kurabilme konusunda kişinin ne kadar becerisi olduğuna dair öz inançlarını kapsar (Gecas, 1989). Eğitim hayatında sosyal öz yeterlik algısı öğrencinin okul ortamında ihtiyaç duyduğu yardıma ulaşabilmek ve gerektiğinde aynı sosyal ortamda çevresine yardımda bulunabilmek konusunda kendisi ile ilgili algılarını da içerir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Araştırma Problemine İlişkin Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yılmazlık, yılmazlıkla ilgili kavramlar (risk faktörleri, olumlu sonuçlar, koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), akademik yılmazlık, akademik yılmazlık ve koruyucu faktörler, öz yeterlik algısı ve algılanan sosyal destek ilgili bilgilere ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Yılmazlık

Örseleyici yaşam koşullarına rağmen kişinin olumlu uyum gösterebilmesini sağlayan faktörlerin incelenmesi, başlangıç şizofreni hastaları üzerine yapılan çalışmalara dayanan uzun bir yolculuk olarak karşımıza çıkmaktadır (Masten, Best ve Garmezy, 1990). Şizofren hastası annelerin çocukları ile ilgili 70'li yılların başında yapılan çalışmaların teorik ve bilimsel bir başlık olarak yılmazlık kavramının doğmasında önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir. Anneleri ağır psikopatolojik tablolara sahipken, hasta çocuklarından bazılarının son derece olumsuz, yüksek risk içeren hayat koşullarından kendilerini sıyırmayı başararak yüksek uyum becerisi sergilediklerinin gözlenmesi araştırmacıların dikkatini çekmiş, bu sayede olumsuzluklara karşı gösterilen tutumlar üzerinde belirleyici olan bireysel farklılıkların aydınlatılabilmesi amacıyla gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların fitili ateşlenmiştir (Masten, Best ve Garmezy, 1990, Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. 2000). Yaklaşık benzer zamanlarda Emmy Werner'in Hawaii'li çocuklar üzerine yaptığı çığır açan çalışması, yılmazlığın başka olumsuz ve riskli koşullar çerçevesinde de incelenmesinin ilk örneğini oluşturmuştur (Werner vd., 1971, akt. Luthar vd., 2000; Werner ve Smith, 1977). Bu çalışma ile yılmazlık, sosyoekonomik dezavantajlar ve bununla bağlantılı olan riskler, ebeveynlerde zihinsel rahatsızlık, ihmal ve istismar, yoksulluk ve toplumsal şiddet, kronik hastalık ve yıkıcı hayat tecrübeleri gibi geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Bu sayede, koruyucu faktörlerin sistematik olarak araştırılması başlamış, örseleyici koşullara rağmen sağlıklı uyum gösteren çocukları

hayata yeterince ayak uyduramayan diğer çocuklardan ayıran etkenler mercek altına alınmıştır (Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. 2000).

İlk bilimsel çalışmalarda araştırmacıların öncelikli olarak yılmaz çocukların özerklik ve öz saygı gibi kişilik özellikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Wright, ve Masten, 2005). Uzun yıllar boyunca gerek akademik çalışmalarda gerekse medyada zorlu koşullara rağmen hayatın çeşitli boyutlarında başarı kazanan çocukların olağanüstü güçlerinin olduğu varsayılmış, öyle ki bu çocuklar, "parçalanamaz", "yenilmez" gibi tabirlerle anılmıştır (Pines, 1975). Bu bakış açısı ile, yılmaz çocuklar sıra dışı içsel bir güce sahip, çok özel insanlar olarak tarif edilmiştir. Ancak devam eden çalışmalarla yılmazlığın mutlak ve her boyutta geçerli bir nitelik olduğu inancında temel değişiklikler meydana gelmiş, böylece yılmazlık, olağandışı, süper kahramanvari bir nitelik olmaktan çıkarak her insanın içinde doğal olarak var olma eğiliminde olan beşerî bir özellik olarak kabul görmeye başlamıştır (Masten, 2001).

Bugün artık yılmazlık çoğunlukla insana ait temel adaptasyon sistemlerinin uzantısı olarak kendiliğinden var olan, olağan bir nitelik olarak kabul ediliyor. Eğer uyum mekanizmaları korunur ve işlemeye devam ederse, koşullar ne kadar zorlu olursa olsun kişinin yılmazlık nitelikleri gösterebileceği düşünülüyor (Masten, 2001). Yılmazlık kavramının bilim dünyasındaki ele alınışının bu şekilde değişmesi, çalışmaların odağını da değiştirmiş, yılmazlığın kaynağı ile ilgili yapılan araştırmalar kişinin içsel özellikleri kadar aile yapısı ve sosyal çevrenin karakteristiği gibi çevresel faktörler üzerinde de durmaya başlamıştır (Masten ve Garmezy 1985; Werner ve Smith 1982, 1992).

Yine son yirmi yılda yapılan bilimsel çalışmalar yılmazlığı besleyen koruyucu faktörleri tespit etmeye yönelik araştırmalardan altta yatan koruyucu süreçleri anlamaya doğru yönelmiştir (Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. 2000). Özellikle son dönemlerde psikolojik yılmazlık üzerine yapılan araştırmaların, zorlu hayat koşullarında yılmazlık gösteren çocukların özelliklerini saptamaktan öteye geçerek, farklı olumsuz koşullarda yılmazlığın gelişmesine katkı sağlayan süreçlerin haritasının çıkarılmasına yönelik olduğu görülmektedir (Gizir, 2016). Yılmazlığın bireyde doğup güçlenmesini sağlayan arka plan mekanizmalarının çözümlenmesi, konu ile ilgili derinlemesine bir teori ortaya çıkarmaya hizmet edeceği gibi, olumsuz koşullar içinde bulunan çocuklara yönelik uygun ve daha etkili müdahale planları geliştirmek açısından da büyük önem taşımaktadır (Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve

Becker, B. 2000). Yılmazlık kavramının bireysel ve toplumsal iyi oluşu desteklemeye dair sahip olduğu bu potansiyel onu araştırmacılar kadar politika oluşturucuların da ilgi odağı haline getirmiştir.

Yılmazlık (resilience) kelimesi, -re (tekrar) ve -salire (sıçramak) köklerinden oluşan, Latince “resiliens” kelimesinden türemiştir ve bir maddenin elastik olması ve aslına kolayca dönebilmesini ifade etmektedir (Greene, 2002, akt. Gizir, 2006). Darwin bilimsel yazılarında, yılmazlık (resilience) kelimesini değişen çevreye başarılı uyum sağlayabilme kapasitesi anlamında kullanmıştır (Darwin, C., 1898, akt. Olsson, 2002). Çeşitli sözlüklerde, bükülse de kırılmama, dibe vurduktan sonra geri sıçrayabilme, zorlu tecrübelerden sonra daha da güçlenerek yoluna devam edebilme becerisi olarak tanımlanan bu kavramının bilim dünyasında da pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Amerikan Psikoloji Birliği yılmazlığı "Zorlu koşullar, travma, trajedi, tehdit ve belirgin stres kaynakları gibi olumsuz durumlar karşısında iyi adapte olabilmeye hali" olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmacılara göre bu tanım, işlevsel olmakla birlikte, yılmazlığın karmaşık yapısını yansıtmamaktadır (Southwick, Douglas-Palumberi ve Pietrzak, 2014).

Yılmazlığın farklı bileşenlere sahip çok boyutlu yapısından kaynaklanan çok sayıdaki tanımı içerisinde önde gelenlere göz atarak bu tanımlardaki ortak noktaların altını çizmek kavramın içeriğine dair daha sağlıklı bir resim ortaya koyacaktır. Bonanno (2004) yaptığı çalışmalarda yılmazlığı basitçe, şiddetli bir olumsuz olayın ardından bireyin istikrarlı ve sağlıklı bir şekilde işlevine devam etmesi olarak tanımlamıştır. Masten'e (2014) göre yılmazlık, kişinin hayatını tehdit eden durumlara ve zorlu koşullara başarılı bir şekilde adapte olabilmeye sağlayan dinamik bir sistemi tarif eder. Başka bir tarife göre ise yılmazlık bir nitelik ya da kapasite değildir. Yılmazlık, iyi oluşu devam ettirebilmek için kişinin var olan kaynakları ile kendini donanımlı kılması sürecidir (Panter-Brick, C. Ve Leckman, J. F. 2013). Luthar ve arkadaşları da yılmazlığın dinamik yapısına dikkat çekmiş ve onu kişinin önemli miktarda olumsuzlukla baş ederken bir yandan olumlu adaptasyon ve gelişim gösterebilmesini içeren dinamik bir süreç olarak tarif etmişlerdir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000).

Rajan ve arkadaşlarına (2017) göre de yılmazlık kişinin doğuştan getirdiği, geliştirilemez, sabit bir nitelik olarak ele alınmamalıdır. Tersine Gillespie ve arkadaşlarının (2007) da vurguladığı gibi insan hayatının her döneminde yılmazlık

niteliğini geliştirebilir. Yılmazlık gelişimi büyük oranda kişinin diğer kişilerle ve çevresi ile kurduğu ilişkiler ve paylaşımlarına dayanır (Gillespie, Chaboyer ve Wallis, 2007). Rutter de (1999) yılmazlığı risk ve olumsuz yaşam tecrübelerinin kişi üzerindeki etkilerini değiştiren (yumuşatan) içsel ve dışsal koruyucu süreçler arasında gerçekleşen dinamik bir etkileşim süreci olarak tarif etmiştir. Garnezy'e (1991) göre yılmazlık stres geçirmez olmakla değil, negatif olaylardan sonra kendini toparlayabilmekle ilgilidir. Fonagy ve arkadaşları ise yılmazlığı kısaca, örseleyici koşullar altında normal gelişim gösterebilmek olarak tanımlar (Fonagy, Steele, Steele ve Higgitt, 1994).

Başka bir çalışmada, uyum sonuçları ile uyum sürecinin yılmazlığın tanımı yapılırken birbirinin yerine kullanılması nedeniyle ortaya çıkan karışıklığa dikkat çekilmiştir. Buna göre, yılmazlık risklere rağmen ortaya çıkan belli işlevsel davranış örüntüleri (uyum sonuçları) üzerinden tanımlanabildiği gibi, koruyucu faktörlerin risk faktörleri ile etkileşim içine girdiği, bir uyum süreci olarak da tanımlanabilir. Uyum sağlama süreçleri ve sonuçlarını kavramsal olarak ayırmayan teorik bir çalışma, gereksiz bir karışıklığa saplanma tehlikesi içindedir (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, ve Sawyer, 2003).

Sonuç odaklı araştırmalar tipik olarak yılmazlığı bireysel işlevselliğin korunması yani, riskli koşullar altında dahi davranışların yeterli ve etkili olabilmesi üzerinden tanımlar. Zorlu koşullarda korunan zihinsel sağlık, sosyal yeterlilik, işlevsel kapasite yılmazlığı tanımlayan sonuçlardan birkaç tanesidir (Masten, Coatsworth, Neemann, Gest, ve Garnezy, 1995). Ancak, söz konusu sonuçların geniş bir yelpaze oluşturması, yılmazlık kavramının doğasına dair yapılan açıklamaların kafa karıştırıcı olmasına sebep olabilmektedir. Süreç odaklı araştırmalar ise birey için risk içeren koşulları pozitif yönde dönüştüren mekanizmaları ve süreçleri anlamaya çalışır. Buna göre bireyin kendisine tehdit oluşturan olumsuzluklara daha iyi, işlevsel ve sağlıklı tepkiler vermesini sağlayan bu mekanizmalar aslında yılmazlığı tanımlar (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, ve Sawyer, 2003).

Southwick ve arkadaşları (2014) da yılmazlığın tarifini yaparken onun bir nitelik, bir süreç ya da bir sonuç olarak mı ele alındığını netleştirmenin önemli olduğuna dikkat çekerler. Yılmazlık bazı kaynaklarda, bireyde ya var olan ya da var olmayan şeklinde iki bileşenli bir kavram olarak yorumlanırken, gerçekte yılmazlık kişinin hayatında süreçler içinde olarak var olmaya daha yakındır ve yaşamın farklı

boyutlarında farklı miktarlarda kendini gösterebilir (Pietrzak ve Southwick, 2011). Örneğin, iş yeri ya da okuldaki stresli ortamlarla gayet iyi başa çıkabilen bir kişi, romantik ilişkisinde meydana gelen iniş çıkışlara uyum sağlama konusunda yetersiz kalabilir, yani yılmazlık sergileyemeyebilir (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick ve Yehuda, 2014). Kim-Cohen ve Turkewitz (2012) ise bireyde yılmazlığın, gelişimsel süreç ve çevre ile etkileşim içinde olduğunu ve bunlara bağlı olarak değişiklik gösterebileceğinin altını çizer. Örneğin yoğun anne ilgi ve koruması bebeklik yılları boyunca yılmazlığı beslerken, ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde bireyi tam tersi şekilde etkileyebilir.

Yılmazlık, evrensel olarak bireyde güçlü bir yön ya da değer olarak kabul edilmiş ve bireyin hayat yolculuğunda farklı boyutlarda iyi oluş, başarı ve üst düzey performans yakalayabilmesini sağlayan ve onu avantajlı konuma oturtan niteliklerden bir tanesi olarak gösterilmiştir (Bartley vd., 2010). Yılmazlığın psikoloji literatüründe üç temel durumu tarif etmek üzere kullanıldığını belirtilmiştir (Masten, 1994; Masten, Best ve Garmezy 1997);

- a) Risk grubundan gelen ve beklenenden daha iyi sonuçlar elde eden kişileri tarif ederken.
- b) Stresli durumlara rağmen koşullara pozitif uyum gösterebilme durumunu ifade ederken.
- c) Yaşamsal tehdit oluşturan travmatik tecrübelerden sonra kişilerin iyileşme örüntülerini ele alan çalışmalarda, iyi düzey iyileşme gösteren kişileri nitelendirirken.

Yılmazlık tanımlarının çeşitliliği karşısında Gizir de (2016) yılmazlığın evrensel olarak kabul edilmiş tek bir tanımı olmadığına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, bu tanımlarda ortak bazı noktaların olduğu hemen göze çarpar.

2.1.2 Yılmazlık ile İlgili Kavramlar

Yılmazlıkla ilgili mevcut literatür tarandığı takdirde, farklı çalışmaların yılmazlıkla ilişkili olan, kişiyi yılmaz kılan bazı faktörlere ortaklaşa işaret ettiği görülür (Luthar, 2000). Yılmazlık literatüründe sıklıkla yer alan, üç önemli bileşenden bahsetmek mümkündür. Bunlardan birincisi önemli bir tehdit/risk ya da olumsuzluğun var olması, ikincisi de gelişimsel süreçte yaşanan temel olumsuzluğa rağmen pozitif

uyum gösterebilme durumudur (Garmezy, 1990; Luthar ve Zigler, 1991; Masten, Best ve Garmezy, 1990; Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1982, 1992). Temelde pek çok bilim insanı yılmazlığın zorlukla geçen bir sürecin içinde ve sonrasında sağlıklı, adapte olmuş, hayatla bütünleşmiş olumlu işlevsellik sergileyebilme durumu olduğu konusunda fikir birliği içindedir (Southwick, S. M., Bonanno, Masten, Panter-Brick ve Yehuda, 2014). Risk faktörleri ve risk teşkil eden durumlara olumlu uyum göstermenin yanı sıra yılmazlık üzerine yapılan çalışmaların ortaklaşa işaret ettiği bir diğer nokta da koruyucu faktörlerdir. Yılmazlık kavramının bu üç ön koşulunu ayrı ayrı incelemek yılmazlığı daha derinlemesine anlamak için önemlidir.

2.1.2.1 Yılmazlık ve Risk

Hayatın genelinde ya da belli boyutlarında başarılı sonuçlar elde etmiş olması kişiyi yılmaz olarak tanımlamak için yeterli değildir. Masten (2002), risk faktörlerinin yer almadığı durumlarda başarı kazanan bireyin başarılı, yeterli, iyi uyum sağlamış ya da basitçe "normal" olarak tanımlanabileceğini dile getirir. Kişinin yılmaz olarak nitelendirilebilmesi için sağlıklı uyum sürecini tehdit eden bir risk unsurunun üstesinden gelmiş olması gerekir (Masten, 2002). Bu yüzden yılmazlık kavramı üzerinde çalışırken risk faktörlerinin tanımını yapmak önemlidir. Masten (2008) risk faktörlerini "istenmeyen sonuçların ölçülebilir yordayıcıları" olarak tanımlar. Yılmazlık kavramı çalışılmaya başladığından bu yana kişinin işleyiş ve gelişimine tehdit oluşturan pek çok farklı risk faktörü araştırmalara konu olmuştur (Glantz ve Johnson, 1999). Bunların arasında, premature doğum, boşanma, kötü muamele, ergen ebeveynlik, anne babada zihinsel ya da fiziksel rahatsızlık, yoksulluk, evsizlik (homelessness) ve toplumsal düzeyde travma (savaş ya da doğal afet gibi) sayılabilir (Masten ve Reed, 2002). Bu ve benzeri tehditler bireyin gelişiminde bir ya da birden çok problemin ortaya çıkma ihtimalini artırdığı için risk faktörü olarak kabul edilmektedir. Bir çocuğu "risk altında" olarak nitelendirmek ise çocuğun okul başarısızlığından, okul terkine, yoksulluk, uyuşturucu kullanımı, suç işleme, şiddet kullanma ve erken ölüme kadar pek çok negatif sonuçtan bir ya da birkaç tanesi karşısında savunmasız olduğu anlamına gelmektedir (Brackenreed, 2010). Wasserman ve arkadaşlarına (2003) göre çocuk ve ergen gelişimini ciddi ölçüde tehdit eden risk faktörlerinin ortaya çıktığı birkaç ana alan vardır; bireysel nitelikler, aile yapısı, arkadaş çevresi, okul ve mahalle.

Tablo 2.1 Çocuk ve Ergenlerde Çeşitli Risk Faktörleri

<p>Bireysel Riskler</p> <ul style="list-style-type: none">• Erken doğum• Anti sosyal davranışlar, dürtüsel davranış sergileme, zayıf duygu durum yönetimi• Kronik hastalık• Zayıf bilişsel gelişim• Düşük zekâ• Hiperaktivite <p>Ailevi Riskler</p> <ul style="list-style-type: none">• Düşük ebeveynlik becerileri• İhmal, istismar ve aile içi şiddet• Anne baba çatışması• Ailede psikopatolojik birey/bireyler• Ailede antisosyal davranış bozukluğu• Suça eğilimli ve/veya suç işlemiş abi/abla• Ergen anne ve/veya baba• Kalabalık aile• Anne babada, ayrılık, boşanma, tekrar evlenme	<p>Arkadaş Çevresinden Kaynaklanan Riskler</p> <ul style="list-style-type: none">• Suça eğilimli arkadaş çevresi• Akranlar tarafından reddedilme• Akran zorbalığı <p>Okul ve Çevreden Kaynaklanan Riskler</p> <ul style="list-style-type: none">• Okula bağlılık geliştirememesi• Yetersiz akademik performans• Düşük akademik motivasyon• Yoksul aile ve mahalle ortamı• Suç oranı yüksek, çeteleşme, silah ve şiddet kullanımı yaygın mahalle• Mahallede dezavantajlı azınlık nüfusun yoğun olması• Doğal afet ve savaş
---	---

Bu tablo, Wasserman, G. A., Keenan, K., Tremblay, R. E., Coie, J. D., Herrenkohl, T. I., Loeber, R. ve Petechuk, D. (2003) ve Gizir, C. A. (2004) çalışmalarından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Pek çok araştırmacı, genellikle tek bir risk faktörünün değil birkaç faktörün bir araya gelmesinin ve risk kümesinin bu şekilde genişlemesinin çocuğun gelişiminde tehdit oluşturduğuna dikkat çeker. Masten ve Reeds (2002) bunu kümülatif risk olarak tarif etmiştir. Buna göre birden çok risk faktörü sıklıkla aynı zamanlarda ortaya çıkar ve risk miktarı zaman içinde faktörlerin üst üste eklenmesiyle büyür. Farklı risk faktörleri kişinin hayatında aynı zaman dilimi içinde boy gösterdiği için benzer problemleri yordayabilir. Bu yüzden ki tek tek riskler üzerine durmak yerine, onları kümülatif olarak ele almak daha doğru olacaktır (Masten ve Reeds, 2002; Masten ve Coatsworth, 1998). Çocuğun hayatında belli bir süreç içinde bir arada mevcut olan risk faktörleri kadar, çocuğun o zamana kadar yaşadığı örseleyici tecrübelerin toplamı da kümülatif risk olarak kabul edilir. Araştırmacıların bir kısmı, kişinin yılmaz olarak tanımlanabilmesi için yakın ya da uzak geçmişinde kümülatif risk bulunması koşulu aramak gerektiğini savunur (Masten ve Reeds, 2002; Davydov, Stewart, Ritchie ve Chaudieu, 2010).

Gelişimsel sonuçları incelerken Werner (2004) çocuğun sağlıklı gelişimini etkileyebilecek pek çok risk faktörüne değinmiştir. Bu faktörler arasında, ekonomik zorluklar, ailede zihinsel rahatsızlık, madde kullanımı, çocuk ihmal ve istismarı, ergen

ebeveynlik ve doğum komplikasyonları bulunmaktadır. Matsen ve Wright'ın da (1998) belirttiği gibi çocuklar sıklıkla aynı zaman zarfında birkaç risk faktörüne birlikte maruz kalmaktadır (Werner 2004, 2013). Rutter (1990) risk faktörlerinin sabit nitelikler olmadığını, risk altındaki kişinin koşullarıyla birlikte değişkenlik gösterebileceğini anlamanın önemli olduğunu ifade eder.

Doğuştan gelen bozukluklar ve düşük doğum kilosu biyolojik risk faktörlerinin başında yer alır (Rak ve Patterson, 1996). Annelerinin madde bağımlılığı yüzünden ciddi düzeyde fiziksel ve bilişsel sorunla doğan çocukların temelde çevresel risk faktörlerinden etkilendiği kabul edilir (Zolkoski ve Bullock, 2012). Sağlıklı doğan çocuklar ise (a) yoksulluk (b) ailenin eğitim düzeyinin düşük olması ve (c) aile çatışmalarına bağlı olarak risk altında kabul edilebilirler (Brooks, 2006; Luthar, 1991; Masten, 2011; Rak ve Patterson, 1996). Kötü muameleye maruz kalma, şiddet, ihmal ve istismar gibi negatif hayat tecrübelerinin de kişinin ileriki hayat kalitesinin düşük olma ihtimalini artırdığını gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Brooks, 2006; Masten, 2011). Azınlık ve etnik grupların parçası olmak (Luthar, 1991; Masten, 2011) ve ayrımcılığa maruz kalmak (Brooks, 2006) çocuk ve ergenler için olası kötü sonuçlar doğurabilecek risk faktörleri arasında yer almaktadır. Örneğin Afrikan Amerikan ve Hispanik kökenli çocukların sosyal destek ve hizmetlerden, iş imkanlarından ve kaliteli okullardan büyük oranda mahrum olan, ciddi sıkıntılar barındıran mahallelerde büyüdükleri bilinmektedir (Brackenreed, 2010). Türkiye'de ise Roman ve Kürt ailelerin çocuklarının okula başlama noktasında sorun yaşanmadıkları, ancak ekonomik, sosyal ve kültürel sebeplerle eğitimlerine devam etme oranlarının düşük olduğu bilinmektedir (Kaya, 2012). Yoksulluk, kişinin yaşamında kayda değer tehditlerin var olduğuna dair kabul edilen göstergeler arasında birinci sırada yer almaktadır (Fujiura ve Yamaki, 2000; Gizir, 2004; Yavuz 2015). Brackenreed de (2010) yoksulluğun, kişinin hayatını önemli ölçüde olumsuz etkileyen risk faktörlerinin etkisini artıran bir katalizör gibi çalıştığına dikkat çekmiştir. Yapılan çalışmalar, yoksul ailelerde büyüyen çocukların, görece daha iyi koşullarda büyüyen çocuklara göre büyük oranda daha yüksek risk altında olduğunu ortaya koymaktadır (Werner ve Brendtro, 2012).

Stattin ve Kerr (2000) ise ergenlik çağında olmanın beraberinde getirdiği köklü fizyolojik, bilişsel ve psikolojik değişimlerle başlı başına bir risk faktörü olarak kabul edilebileceğine dikkat çekmişlerdir. Yapılan araştırmalar batı kültüründe çoğu insanın

ergenlik süreçlerinin bir dönemini çalkantılı geçirdiklerini doğrular niteliktedir (Seiffge-Krenke, Aunola, ve Nurmi, 2009). Ergenlik sürecinde, risk içeren tutum ve davranış sergileme oranı artarken buna bağlı olarak gençlerin sağlık ve iyi oluşlarının zarar görme ihtimali de yükselmektedir (Gardner ve Steinberg, 2005). Ergenlerin yetişkinlerle kıyaslandığında riskli davranışlar gösterme olasılığı daha yüksektir. Ergenler tarafından işlenen suçlar (alkollü ve/veya riskli araba kullanımı, madde kullanımı, korunmasız cinsel ilişki, hafif ya da ciddi düzeyde anti sosyal davranış, vandalizm vb.) onların risk eğilimlerine örnek oluşturur niteliktedir (Arnett,1992). Ergenlik dönemi üzerine yapılan çalışmalar, bu süreçte genç bireylerin dürtü kontrolü ve uyarıcı arayışı anlamında yetişkinlerden farklı bir tablo çizdiklerini doğrulamaktadır (Steinberg ve Cauffman, 1996). Bunun yanı sıra ergenlerin sergilediği riskli davranışları arkadaş gruplarının olumsuz etkisi ile açıklayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Gardner ve Steinberg, 2005). Steinberg ve Cauffman (1996), ergenlerin psikolojik işlevselliklerinin görece kısıtlı olduğunu, öz güvene dair sıkıntılarının diğerlerinden bağımsız, kendi kararları ile hareket etmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Alan yazında lise döneminde akademik performansın dışarıdan müdahale ile değiştirilmesinin zor olduğuna dikkat çeken pek çok çalışma mevcuttur (Suh ve Suh, 2007; Crockett ve Crouter, 1995). Daha genç öğrenciler, destek çalışmalarını daha açık ve iş birliği ile karşılarken, lise öğrencileri arkadaş onayı ve özgürlük ihtiyaçları üzerine yoğunlaşmayı seçmekte ve müdahalelere karşı direnç gösterme eğilimi sergilemektedir (Edmondson ve White, 1998). Okulu bırakan lise talebeleri incelendiğinde öğrencilerde akademik yılmazlığı desteklemenin önemini ortaya koyan üç ana risk faktörü ortaya çıkmaktadır; (1) düşük akademik başarı, (2) düşük sosyoekonomik arka plan, (3) davranışsal problemler (Suh ve Suh, 2007; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot ve van Den Brink, 2013).

Henderson ve Milstein (2003) ise risk faktörleri üzerine yapılan araştırmaların neden sonuç ilişkisini yeterince net ortaya koyamadığına işaret çekerek bu çalışmaların sınırlayıcı yapısından bahsetmiş ve şu soruyu yöneltmiştir; "Madde bağımlısı olan, okulu bırakan ya da suç işleyen insanların karakter özellikleri ve içinde buldukları koşullar problemlerinin kaynağı mıdır yoksa sonuçları mıdır?". Bu sorunun cevabının büyük ölçüde uzun vadeli araştırmalarla verilebileceğine değinen Henderson ve Milstein (2003), uzun zamana yayılan bu araştırmaların kümülatif riskler altında büyüyen çocukların çoğunun olmasa da bir kısmının kendilerinden

beklenenden çok daha iyi hayatlar inşa ettiklerini gözler önüne serdiğini de vurgulamıştır.

2.1.2.2 Yılmazlık ve Olumlu Sonuçlar

Bir kişinin yılmaz olarak kabul edilebilmesi için hayatında risk faktörlerinin varlığının yanı sıra, yılmazlığın ve baş etme mekanizmalarının kişinin yaşantısına kattığı olumlu sonuçların da gözlemlenebiliyor olması gerekmektedir. Zorlu koşullara olumlu uyum sağlama durumu farklı koşullarda, farklı şekillerde kendini gösterebilir ve bu durumlar çeşitli yöntemler kullanılarak tanımlanabilir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Bir çocuk ya da ergenin yılmaz olarak nitelendirilmesi, onun için kritik değere sahip bazı gelişimsel görevlerde başarılı olduğu varsayımını içerir (Masten vd., 1999). Yılmazlık üzerine yapılan araştırmalar da genellikle kişinin hayatının ne kadar iyi seyrettiğini ölçebilmek için yaşa dayalı gelişimsel görevleri gerçekleştirme başarısını baz alır (Masten ve Coatsworth, 1998; Masten ve Reed, 2002). Bireyden çevreye uyum gösterme adına çıkması beklenen gelişimsel basamaklar, zaman geçtikçe değişir ve kişilerin olgunlaşması ile farklı gelişimsel bağlamlara taşınır. Örneğin, çok küçük çocuklardan yürüyüp konuşmayı öğrenme, ev içindeki bazı kurallara uyum gösterme beklenirken, daha büyük çocuklardan okula gitmeleri, öğretmenlerini dinlemeleri, matematik öğrenmeleri, arkadaşlarıyla iyi geçinmeleri vb. yeni gelişimsel görevleri üstlenmeleri beklenir. Zaman içinde farklı alanlara dair yeni beklentiler ortaya çıkar ve gelişimi sağlıklı seyreden kişinin romantik bir ilişkiyi yürütme, aile kurma ve çocuk büyütme gibi yeni gelişimsel görevlerle karşılaşır (Masten, Herbers, Cutuli ve Lafavor, 2008).

Olumlu sonuçlar en genel tanımıyla, kişinin belirli bir kültürel, toplumsal ve tarihsel bağlam içinde, yaşı ve cinsiyetinin gerektirdiği temel gelişimsel görevlerini kabul edilebilir bir düzeyde yapabilmesi olarak tarif edilmektedir. Daha daraltılmış bir kapsamda ise olumlu sonuçları, kişinin belirli alanlarda (okul, spor, arkadaşlık ilişkileri vb.) elde ettiği başarı ve yetkinlik düzeyleri üzerinden tanımlamak mümkündür (Havighurst, 1972, akt. Manning, 2002; Masten ve Coatsworth, 1998). Akademik ve sosyal başarının yanı sıra, toplumsal normlara uygun davranışlar sergilemek, mutluluk ya da yaşam doyumunu hissetmek, istenmeyen davranışlardan kaçınmak, akıl hastalığı, duygusal gerginlik ve riskli ya da suç kapsamındaki davranışları sergilemiyor olmak da yılmazlık çalışmalarında olumlu adaptasyon

kriterleri arasında yer almaktadır (Masten ve Reed, 2002). Yapılan çalışmalar, kişide normlara uygun davranma eğilim ve tutumunun on yıl sonra bile yüksek düzeyde korunduğunu, akademik başarı ve nitelikli arkadaş ilişkilerinin ise on yıl sonrası ile orta düzeyde tutarlık içinde olduğunu göstermektedir (Masten vd., 1999). Lee, Cheung ve Kwong (2012) çalışmalarında, olumlu sonuçları beş çekirdek bireysel yetkinlik grubuna ayırmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre iyi sonuçlar, (a) kişinin bilişsel yetkinliğe yani güçlü bilişsel becerilere sahip olması; (b) kişinin duygusal yetkinliğe yani duygusal ve dürtüsel farkındalığa ve öz denetime sahip olması; (c) kişinin etik yetkinliğe sahip olması, kişisel değerlerinin hem kendisi hem de çevresi tarafından olumlu algılanması (d) kişinin tutum ve davranışlarının toplum tarafından kabul görmesi ve takdir edilmesi (e) kişinin sosyal açıdan yetkinlik göstermesi, başkalarını etkileme ve iletişim kurma konusunda beceri sahibi olması.

Çocuk ve ergenlerle yapılan akademik yılmazlık çalışmalarında sık sık kullanılan olumlu sonuç ölçütlerinin başında not ortalaması, okul devamlılığı ve liseden mezun olmayı da kapsayan akademik başarı gelmektedir (Finn ve Rock, 1997; Steinberg ve Avenevoli, 1998, Masten ve Reed, 2002; Manning, 2002). Eğitim sistemine uyum sağlamak, okul devamlılığı ve orta öğretim mezuniyeti, sadece belli başlı gelişimsel görevler arasında yer almakla kalmaz aynı zamanda ergenlerin ilerdeki yetişkinlik hayatlarında iyi sonuçlar elde etmeleri için de belirleyici olur (Manning, 2002). Bunun dışında ergenlerde yılmazlığın olumlu sonuçları için, kurallara uyan bir tutum sergileme; arkadaş çevresi tarafından kabul görme, arkadaşlık ilişkisi geliştirme; kabul edilebilir düzeyde akıl sağlığına sahip olma; yaşına uygun aktiviteler ve uğraşlar içinde olma gibi ölçütler kullanılmaktadır. Pek çok çalışmada araştırmacıların söz konusu ölçütleri tek tek değil bir arada, setler halinde kullandıkları görülmektedir (Masten ve Reed, 2002).

Gelişimsel görevler çoğunlukla kişinin dış dünyada işlevsel olmasını kolaylaştıran dışsal uyum basamaklarından oluşmaktadır. Yine de içsel uyum faktörleri olan duygusal iyi oluş, mutluluk ve hayat doyumunun olumlu sonuçları ölçmek için kriter olarak kullanıldığına sıklıkla rastlanmaktadır. Pek çok araştırmacı dışsal uyum ölçütlerinin olduğu kadar içsel ölçütlerin de olumlu sonuç olarak ele alınabileceğini düşünmektedir. Genç bireylerin gerek kendileri gerekse içinde yaşadıkları toplum ve kültür hakkındaki duygu, düşünce ve inançlarının, okuldaki başarıları, arkadaşlık ilişkileri, okul içi davranışları da dahil olmak üzere hayatlarının

bütünü üzerinde önemli etkileri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. O yüzden pek çok araştırmacı, kişinin sübjektif iyi oluşunun da olumlu sonuç olarak kabul edilmesi için gerekli kriterleri karşıladığına inanır. Buna göre, birbirlerinden ne kadar farklı olurlarsa olsunlar, genç insanların olumlu benlik saygısı geliştirmesi, etnik, kültürel ve sosyal kimliğiyle, cinsiyetiyle, cinsel yönelimiyle ve genel olarak kendisiyle ilgili olumlu hisler beslemesi de kayda değer birer olumlu sonuç olarak kabul edilmelidir (Manning, 2002). Bir çalışmada, 22 ergenin olumlu sonuç tecrübeleri dinlenerek formülleştirilmiş ve ergenler tarafından daha güçlü bir özerklik ve güvenli bir kimlik duygusunun olumlu sonuç olarak tarif edildiği görülmüştür (Lavik, Veseth, Frøysa, Binder ve Moltu, 2018). Buna göre, ergenler olumlu sonuçları (1) kişinin duygu dünyasına dair keşiflerde bulunması, (2) kişinin gerçekten olduğu kişi gibi davranmaya başlaması, (3) kişinin kendini açmaya ve başkalarıyla bağ geliştirmeye cesaret etmesi, (4) kişinin hayatındaki aşılması gereken, çaba gerektiren durumlarla yüzleşebilmesi ve (5) bu durumlarla başa çıkabilmeyi öğrenmesi olarak tanımlamışlardır. Öte yandan diğer bir grup araştırmacı da sübjektif iyi oluş durumunu yılmazlıktan kaynaklanan olumlu bir sonuç olarak değil, daha çok koruyucu faktörlerin yan etkisi olarak tanımlamaktadır (Manning, 2002; Masten ve Reed, 2002). Araştırmacıların bazıları yılmazlığın tanımını yaparken iyi sonuçlar kapsamına kişinin içsel faktörlerini de dahil ederken, diğerleri dış dünyaya ilişkin gelişim görevlerine bağlı kalmayı tercih etse de iki grup arasındaki etkileşim yeni araştırmalara konu olacak kadar ilgi çekicidir (Masten, Herbers, Cutuli ve Lafavor, 2008). Duygusal ve bilişsel uyum süreci kişinin dış dünya ile olan etkileşimine yön verecek potansiyel bir güce sahipken, aynı şekilde dışsal başarı ya da başarısızlıklar kişinin sübjektif iyi oluşunu derinden etkileyebilir.

2.1.2.3 Yılmazlık ve Koruyucu Faktörler

Araştırmalar riskli koşullara maruz kalmanın, söz konusu olan risklerin düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun, bireylerin hayatında kaçınılmaz olarak negatif sonuçlar doğurmadığını pek çok kez göstermiştir (Dillon vd., 2007). Bu aynı zamanda yılmazlığın, yani pek çok insanın risklerle yeterli düzeyde başa çıkabildiğinin göstergesi sayılabilir (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2007). Koruyucu faktörleri ve bu faktörlerin desteklendiği müdahale çalışmaları ile elde edilen pozitif sonuçları konu alan bilimsel çalışmalar, yılmazlık kavramının esas odağının risk ve yoksunluklar olmadığını hatırlatmakta ve sağlıklı uyum ve gelişim olasılığını artıran

faktörlerin yılmazlığın en önemli bileşeni olduğuna vurgu yapmaktadır (Masten, 2001; Rutter, 1985, 2012; Zolkoski ve Bullock, 2012). "Koruyucu faktörler, kişinin hayatında olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan çevresel risklerin etkisini hafifleten ve zorlu koşulları kişi için olumlu yönde dönüştüren etkilidir." (Rutter, 1985). Psikolojik yılmazlığın gelişimine destek olan koruyucu faktörler yapılan pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Bu faktörler aynı zamanda risk altındaki bireyin faydalandığı kaynaklar olarak da nitelendirilebilir. Masten ve Reed (2002) yılmazlıkla ilgili çalışmalarında "Farkı ne yaratıyor?" sorusuna cevap aranması gerektiğini vurgular. Bu soruyu cevaplayabilmek için de negatif koşullar altında pozitif sonuçlara ulaşabilen insanların sahip olduğu bireysel ve çevresel niteliklerin üzerinde durulması gerektiğinin altını çizerler. Bu sebeple, pozitif niteliklerin, kaynakların ve koruyucu faktörlerin operasyonel tanımlarının yapılması, kavramların arasındaki farkların belirginleştirilmesi gerekmektedir. Masten, pozitif nitelikleri risk faktörlerinin zıttı olarak ele alır (Masten ve Reed, 2002). "Pozitif niteliklerin varlığı, sağlıklı uyum sağlama yolunda farklı boyutlarda olumlu sonuçların ortaya çıkması ihtimalini artırır." (Masten ve Reed, 2002). Kaynaklar, kişilerin uyum sağlama süreçlerinde kullandıkları maddi ve sosyal avantajlara işaret eder. Koruyucu faktörler ise risk oranı yüksek olan koşullarda iyi sonuçlar elde etme ihtimalini artıracak bireysel ve/veya çevresel niteliklerin toplamıdır. Bazı araştırmacılar koruyucu faktör nitelendirmesinin, tıpkı bir otomobildeki hava yastıkları gibi sadece risk oranı yüksek durumlarda işe yaradığına özellikle vurgu yaparlar. Bir başka deyişle, koruyucu faktörlerin riskin yüksek olduğu durumlarda var olmasının, daha düşük olduğu durumlardaki varlığına kıyasla çok daha büyük farklar yaratması beklenmelidir. Buna göre, koruyucu faktörleri pozitif niteliklerden ayıran arka planda yüksek riskin yer alması gerekliliğidir (Masten ve Reed, 2002). Masten (2010) uzun yıllardır yapılan pek çok farklı çalışmada ortaya konulan koruyucu faktörlerin istikrarlı şekilde birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğunun da altını çizer. Koruyucu faktörlerin de tıpkı risk faktörleri gibi kümülatif bir etkiye sahip olduğu ve birden çok koruyucu faktörün aynı anda var olarak zorlu koşullar içindeki bireyin yılmazlığına birlikte katkı sağlayabildiği de araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Masten ve Reed, 2002; Brooks ve Goldstein, 2001).

Werner'e göre (2004), koruyucu faktörler çocuğun gelişimsel sürecine uygun sonuçların ortaya çıkmasına yardımcı olan geniş bir kaynaklar yelpazesini tanımlar.

Buna göre, koruyucu faktörler risklerin ortadan kalkmasını sağlamaz ancak çocuğun risklerle etkili bir şekilde başa çıkmasını destekler (Werner, 2004). Aynı koruyucu faktörler çocuğun farklı gelişimsel basamaklarında farklı görevler de üstlenebilir. Örneğin, arkadaş ilişkileri bir ergenin hayatında koruyucu faktör olarak bir okul öncesi çocuğa göre çok daha derin ve etkili rol oynar (Masten, 2010). Yapılan çalışmalarda koruyucu faktörler çoğunlukla içsel koruyucu faktörler ve dışsal koruyucu faktörler olarak iki temel gruba ayrılmaktadır. İçsel koruyucu faktörler yılmazlığı destekleyen bireysel nitelikler olarak tarif edilirken, dışsal faktörler bireyi daha yılmaz kılan çevresel özellikleri kapsar (Henderson, 2012; Henderson ve Milstein, 2003; Rivera ve Waxman, 2011).

2.1.2.3.1 Dışsal Koruyucu Faktörler

Bireyin çevresi ona gelişimsel fırsatlar, duygusal ve stratejik destek ve motivasyon sağlayarak yılmaz bir insan olma yolunda önemli katkılarda bulunabilir (MacDonald ve Validivieso, 2000). Dışsal koruyucu faktörler, kişiye aileden, okuldan ve sosyal çevresinden gelen desteklerdir. Çocuk ve ergenlerin çok sayıda risk faktörü ile baş etmesini sağlayan belli başlı dışsal koruyucu faktörler arasında, sıcak ve yeterli ebeveyn ilgisi, bakım sağlayan kişi ile yakın ve içten iletişim kurma, destekleyici büyükanne ve büyükbaba, destekleyici kardeşler, destekleyici öğretmenler ve başarılı okul tecrübeleri sayılabilir (Werner, 2004, 2013). En temel psikososyal çevre olan aile, yılmazlık üzerine yapılan pek çok çalışmada görüldüğü üzere en etkili koruyucu faktör kaynaklarından biri olarak ele alınmaktadır (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston ve Smith, 1979, akt. Fallon, 2010). Farklı kültürlerde, farklı zamanlarda, çeşitli etnik gruplarla yapılan araştırmalar istikrarlı bir şekilde güçlü aile bağları ile olumsuz koşullara sağlıklı uyum sağlayabilme becerisi arasındaki güçlü ilişkiye dikkat çekmiştir. Çalışmalar aynı zamanda, yakın aile çevresinden en az bir yetişkin ile sıcak ve derin bir ilişki kurmanın güçlü bir koruyucu faktör olduğuna işaret etmektedir. Yılmazlık üzerine yapılan önemli araştırmalardan bir tanesi Werner ve Smith (1982, 1992) tarafından gerçekleştirilen Kauai boylamsal çalışmasıdır. Adada yaşayan 698 çocuğun karşılaştığı gelişimsel engelleri tespit etmek üzere başlayan çalışma daha sonra risk faktörleri üzerinde yapılan kapsamlı bir araştırmaya dönüşmüş ve yılmazlık kavramı üzerine önemli, bilimsel bulguları literatüre kazandırmıştır. Söz konusu çalışma sırasında, ağır risk içeren koşullar içinde yetişen çocuklardan işlevsel hayatları olan, dengeli yetişkinlere dönüşen bireylerin her birinin ortak olarak paylaştığı

niteliğin ilgili ve sorumluluk sahibi bir ebeveyn ya da başka bir yetişkinle geliştirilen uzun soluklu, yakın ilişki olduğu gözlenmiştir.

Kolvin, Miller ve Fleeting (1988) tarafından gerçekleştirilen başka bir boylamsal çalışmada, çalkantılı karı-koca ilişkisi, ebeveyn hastalığı, ihmal edilmiş ev düzeni ve yaşantısı, bağımlılık, çok nüfuslu hane ve düşük annelik becerileri gibi risk faktörleri incelenmiştir. Söz konusu risklerden en az bir tanesine maruz kalarak büyümesine rağmen negatif sonuçlardan kendini sakınabilmiş olan bireyler arasında anlamlı çoğunluğunun ebeveynlerden bir tanesi ile etkili ve şefkatli bir ilişkisi kurmuş olduğu gözlenmiştir. Rutter ve arkadaşlarının araştırması da Kolvin ve arkadaşlarının boylamsal çalışmasını destekler niteliktedir (Rutter, Maughan, Mortimore, uston ve Smith, 1979; akt. Fallon, 2010). Buna göre, çatışmalı aile ortamlarında ebeveynlerden en az bir tanesi ile kurulan sıcak ve yargılayıcı olmayan iletişim, çocukları aile içi çatışmalarla ilişkili risklerden koruyabilmektedir. Problemler aile ortamında yetişen ve ebeveynlerinden en az bir tanesi ile iyi ilişki kurabilen çocukların dörtte birinde davranış bozukluğu gözlemlenirken, bu tarz bir ilişkiden mahrum büyüyen çocuklar arasında bu oran dörtte üçe kadar yükselebilmektedir. Ev hayatında düzen ve disiplin, aile yaşantısında koruyucu faktör olarak öne çıkan başka bir çevresel niteliktir. Rutter ve arkadaşları (1979) çalışmalarında iyi yönlendirme ve dengeli bir disiplinin çocuğu yüksek riskli ortamlara karşı koruyabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Werner ve Smith (1982) de tutarlı şekilde uygulanan kurallara sahip evlerde büyüyen ergenlerin yılmazlıklarının daha güçlü olduğuna işaret etmişlerdir. Bernard (2004), sıcak ve içten bir bağ kurulan aile bireyinin çocuk ya da ergenin sahip olduğu potansiyele dair inanç duymasının ve onunla ilgili yüksek beklenti içinde olmasının zorlu koşullarda büyüyen çocuk ve ergenler için önemli bir koruyucu faktör niteliği taşıdığına değinmiştir.

Anne ve babasının yeterli ilgi ve bakımı göstermekten uzak olduğu durumlarda çocuk dahil olduğu grup ya da topluluklardan ihtiyacı olan desteği görebilir. Wilson (1987), yakın sosyal çevresinin çocuğa ihtiyaç duyduğu kontrol ve desteği sağladığı ve aidiyet hissini tatmin ettiği sosyal bir organizasyon görevi sergilemesinin az rastlanır bir durum olmadığını belirtmiştir. Gorman Smith ve Tolan (2003) da çalışmalarında, yakın sosyal çevreye karşı beslenen aidiyet hissi ve oradan alınan desteğin aile içindeki yakın ve sıcak bağların eksikliğini telafi edebileceğine işaret etmişlerdir. Akranlarla geliştirilen olumlu ilişkiler de risk grubundaki çocuk ve

ergenler için önemli bir koruyucu faktör rolü üstlenebilmektedir (Benard, 2004). Aynı şekilde yol gösterici bir yetişkin, öğretmen ya da danışman ile kurulan yakın ve samimi iletişim de eksik olan aile desteğinin yerine geçebilmektedir (Werner, 1990).

Okullar, günümüz toplumlarında çocuk ve ergenlerin gelişim süreci üzerinde büyük önem taşımaktadır. Okulların, sergiledikleri yapıcı ve işlevsel tutumlarla çocukların yılmazlığı üzerinde önemli pay sahibi olabilmektedir (Boreman ve Overman, 2004). Yılmaz bir yönetim ve öğretmen kadrosuna sahip olan okullar, mevcut sorunlar karşısında çözüm odaklı ve kararlı bir tutum sergilerken aynı zamanda gerekli kaynakları sağlayarak risk altındaki çocuk ve ergenlere yılmaz bireyler olma yolunu açmaktadır. Wright ve Masten çalışmalarında, okulun öğrencilerde yılmazlığı destekleyecek çeşitli yol, yöntem ve koruyucu faktörleri potansiyel olarak içinde barındıran önemli bir çevresel yapı olduğu dile getirilmiştir (2005). Yapılan çalışmalar, okulların toplum nüfusunun genelinde olumlu gelişim sağlanması ve toplumsal risk ve problemlerin önünün kesilmesi anlamında temel süreçleri yürüten, kritik öneme sahip kurumlar olduğunu göstermektedir (Downey, 2008; Nickolite ve Doll, 2008; Masten, Herbers, Cutuli ve Lafavor, 2008). Okul ve sınıf ortamı, gerek yetişkinler ve akran gruplarıyla sağlıklı ve olumlu ilişkiler geliştirme olanağı sunarak gerekse çeşitli müdahale programlarını etkili bir şekilde uygulayarak çocukları yoksulluk, ebeveyn ayrılığı, aile içi şiddet, savaş, doğal afet gibi çok çeşitli risklerle karşı daha yılmaz kılabilecek güce sahiptir (Masten, Herbers, Cutuli ve Lafavor, 2008). Bunun yanı sıra araştırmalar, öğrenci yılmazlığına en güçlü katkıyı yapan okulların, çevresel risklere karşı duyarlı olan ve sorumlu bir yaklaşım sergileyerek öğrencilerini risklerden ve olumsuz faktörlerden aktif olarak koruyan okullar olduğunu göstermiştir (Borman ve Overman, 2004).

2.1.2.3.2 İçsel koruyucu faktörler

İçsel koruyucu faktörler, risk ve stres unsurlarının olumsuz sonuçlar doğurma ihtimalini azaltan içsel güçler olarak tanımlanmaktadır. Bu faktörler, kaynağını doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan kişilik özelliklerinden aldığı gibi, kişinin gerek kendisine gerekse dış dünyaya dair zamanla şekillenip yerleşen inanç ve yargılarından da oluşur. Bernard (1991), çocukları yılmaz kılan karakter yapısını "kendisi ile ilgili yüksek beklentilere sahip olma, hedef yönelimi, kişisel plan geliştirebilme, insan ilişkilerinde ortaya çıkan problemlere çözüm üretebilme..." gibi

içsel nitelik ve becerilerle tarif eder. Söz konusu niteliklere ek olarak dengeli ve anlaşmanın kolay olduğu bir mizaca sahip olma, makul tepkiler verme, ani ve alışılmadık durumlara ayak uydurabilme ve mizah duygusuna sahip olma da alan yazında kendine yer bulan koruyucu faktörler arasındadır (Gizir, 2016; Brackenreed, 2010; Rutter, 1990; Masten, 1986).

Tarwater'a (1993) göre yılmaz çocuklar problemlerini çözme sürecinde aktif rol alırlar ve geçmiş tecrübelerinden faydalanırlar. Genel olarak olumlu bir bakış açısına sahiptirler, okul hayatlarında başarı kazanmak onlar için önemlidir ve çok küçük yaşlardan itibaren insanlar üzerinde olumlu etki bırakmalarını sağlayan iyi iletişim becerilerine sahiptirler. Novick (1998) ise yılmaz bireylerin problemleri üzerinde çalışılabilecek ve nihayetinde aşılabilecek engeller olarak ele aldıklarına işaret eder. Zorlu bir durum karşısında yılmaz bireyler esnek düşünür ve alternatif stratejiler geliştirirler (Novick, 1998; Yavuz; 2015). Entellektüel beceriler ile zekayı koruyucu faktör olarak nitelendiren çok sayıda araştırma vardır (Garnezy, Masten ve Tellegen, 1984; Masten vd., 1988; Werner ve Smith, 1982, Gizir, 2004). Garnezy, Masten ve Tellegen (1984), hayatlarında stres miktarı arttığı zaman bilişsel becerileri daha yüksek olan çocuk ve ergenlerin daha düşük olanlara göre sosyal boyutta daha az çöküntü yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar zekâ düzeyi yüksek olan çocukların zorlu koşullara daha iyi uyum sağladıklarını göstermektedir (Werner ve Smith, 1982).

Alan yazında sıklıkla incelenen bazı karakter özellikleri ve becerilerin koruyucu faktör olarak birden fazla sayıda risk faktörünün olumsuz etkisini azalttığı görülmektedir. Bunların arasında öne çıkanlar, kolay mizaç, sıcakkanlılık, ortalama ve üstü zekâ, dürtüleri kontrol edebilme, başarı odaklı olma, güçlü maneviyat duygusu ve iç kontrol odağıdır (Ergün, 2016; Balci 2013; Er, 2009; Brackenreed, 2010; Garnezy, Masten ve Tellegen, 1984; Lessard et al., 2009; Masten ve Coatsworth, 1998; Werner ve Smith, 1992).

Bernard (2004), aile, okul ve diğer toplulukların sağladığı sağlıklı bilişsel ve fiziksel gelişim imkanlarının bireyin sahip olduğu ve hayatında koruyucu faktör olarak rol oynayan içsel güçlü yanların oluşmasına katkıda bulunduğunun altını çizer. Aynı şekilde güçlü ve olumlu içsel nitelikler bireyin çevresi ile olan ilişkileri ve çevresel olanaklardan sağladığı faydalar üzerinde belirleyici olabilmektedir.

2.1.3 Akademik Yılmazlık

Günümüzde pek çok araştırmacı riskler, olumsuzluklar, güçlü yönler ve yetkinlikler üzerine yapılan değerlendirmelerin aslında olaylara ve durumlara özgü, bağlamsal çıkarımlar olduğu konusunda fikir birliği içindedir. Bu doğrultuda, çok boyutlu ve çok bileşenli bir kavram olan yılmazlığın farklı bağlamsal alt boyutları pek çok farklı çalışmaya konu olmuştur. Akademik yılmazlık, psikolojik yılmazlığın bağlamsal bir boyutu olarak araştırmacı ve eğitimcilerin uzun süre önce ilgisini çekmiş ve çok sayıda araştırmada kapsamlı bir şekilde ele alınmış yılmazlık türlerinden bir tanesidir. Akademik yılmazlık kişinin okulda ve okulla ilişkili konularda iyi olmak ve iyi olmaya devam edebilmek için sergilediği yılmazlıktır. Akademik yönden yılmaz olan öğrencilerin zorlu koşullar karşısında dahi okul başarılarını devam ettirme şansları daha yüksektir (Waxman, Gray ve Padron, 2003). Martin (2002), öğrencinin bütün akademik kazanımlarının karşısına çıkan bir engel, kaygı ve stres kaynağı ya da başarısızlık sonucu yok olmaması için akademik yılmazlığın okul hayatında kritik önem taşıdığına işaret eder. Bazı araştırmacılar akademik yılmazlığı kişinin hayatındaki risklere ve olumsuz koşullara rağmen okulda başarı elde etmesi ve akademik başarısını sürdürme ihtimalini artıracak şekilde okul hayatına devam etmesi olarak tanımlamaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1994; Colp ve Nordstokke, 2014). Yine başka bir tanımlamada, bireyin zorluklar ve olumsuz durumlarla başa çıkma kapasitesini ifade eden psikolojik sağlamlığa çok benzer şekilde, akademik yılmazlık da "öğrencinin eğitim hayatında ciddi bir tehdit unsuru oluşturan akut ya da kronik bir ya da birden fazla olumsuzlukla baş etme kapasitesi" olarak tarif edilmektedir (Martin, 2013).

Martin ve Marsh (2006) akademik yılmazlık ile ilgili araştırmalarında, okullarda çeşitli zorluklar karşısında başarısız olan ve başarısızlığın üstesinden gelemeyen pek çok öğrenci bulunmasının yanı sıra, zorluk ve talihsizlikleri aşarak akademik başarı kazanan öğrenci sayısının da azımsanmayacak kadar çok olduğuna dikkat çekmektedir. Akademik başarıyı olumsuz etkileyen ve okul terki ile sonuçlanan riskler listesinde başı çeken faktörlerden bir tanesi yoksulluk iken (Kanevsky, Corke ve Frangkiser, 2008), bazı öğrencilerin yoksulluğun ağır koşulları içinde dahi okulda başarı kazanarak eğitim hayatına devam edebilmesi, akademik yılmazlığın çocuk ve ergenlerin hayatlarını derinden etkileme potansiyeline sahip önemli bir nitelik olduğunu kanıtlamaktadır (Gizir, 2004). Speight'e (2009) göre, suç oranı yüksek olan

mahallerde yaşayan, şiddet ve yoksulluğa maruz kalan, okuldan uzaklaştırma cezası almış olan, sabıkası bulunan, madde bağımlılığı geçmişi olan ve yaşantısı buna benzer sosyal ve duygusal ağır olumsuz içeriklere sahip olan öğrenciler arasından bile yıkıcı problemlerinin üstesinden gelip okula dönen ve daha olumlu koşulları olan bir hayata adım atan bireyler çıkmaktadır. Liljedahl, Rae, Aubry ve Klodawsky (2013) ise evsiz barksızken bile okula devam etmeyi başaran çocuklara dikkat çekmiştir. Bütün bu örnekler, bazı çocuk ve ergenlerin koşullar ne kadar ağır olursa olsun hayata tutunup, dahası akademik ve sosyal olarak yükselen bir çizgide ilerleyebildiklerini ispatlamaktadır.

Martin ve Marsh (2006) ise akademik yılmazlıkla ilgili yapılan araştırmaların yıllar boyunca ağır yoksulluk içinde büyüyen, etnik azınlık gruplar içinde yer alan ya da okulda uç noktada başarısız olan çocuklar gibi toplumun genelini yansıtmayan örneklerle üzerine odaklandığını dile getirmiştir. Oysa özellikle ergenlik dönemindeki sürece özgü riskler de dikkate alındığında hemen her öğrencinin kendini ön görülebilir ya da beklenmedik bazı dışsal ve içsel zorluklarla mücadele etme pozisyonunda bulabileceğini, bu açıdan bakıldığında yılmazlığın ve onu besleyen niteliklerin desteklenmesinin bütün genç bireyler için önem taşıdığını söylemek yanlış olmayacaktır. Masten ve Coatsworth (1998) da yılmazlığı uyum sağlama ve gelişim yolunda ortaya çıkabilecek güçlükler karşısında yetkinlik gösterebilmek olarak tanımlamıştır. Cheng ve Catling (2015) çalışmalarında, üniversite öğrencileri arasında artan intihar oranına dikkat çekerek, ailelerinden ve alışık oldukları düzenden uzakta yaşamaya başlayan bu öğrencilerin değişimin, yeni koşulların ve daha ağır akademik yükün karşısında çöküntü yaşadıklarını ifade etmiş, öğrencilerde yılmazlığı destekleyen çalışmaların yapılmasının önemini vurgulamıştır. Yılmazlık kavramını anlamak ve onun içsel bir güç olarak güçlenmesi için çalışmalar yapmak, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlamak adına eğitimcilerin yolunu aydınlatacaktır (McMillan ve Reed, 1994; Padron, Waxman ve Lee, 2012).

Akademik yılmazlık öğrencinin güçlü yönlerinden beslenir (Martin ve Marsh, 2009) ve akademik başarı ile arasında çok sayıda araştırma ile tespit edilen pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Gardynik, 2008). Bilimsel çalışmalar, yılmaz öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla öğrenme sürecine daha farklı yaklaştıklarını göstermektedir. Yılmaz öğrencilerin aynı zamanda gerek ders çalışmaya harcadıkları zaman ve emeğin gerekse ödev yapma oranlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Finn ve Rock,

1997; Lee, Winfield ve Wilson, 1991). Sınıfa genellikle zamanında gelen ve derse daha çok aktif olarak katılan yılmaz öğrencilerin (Finn ve Rock, 1997), okul faaliyetlerinde ve akademik etkinliklerde yer alma oranları da diğer öğrencilere göre daha fazladır (Finn ve Rock, 1997; Borman ve Overman, 2004). Farklı coğrafya ve ekonomik düzeyden seçilen toplam 28 ülkedeki 15 yaş öğrencilerinin TIMSS 2011 sonuçları baz alınarak hazırlanan bir raporda (Erberber, Stephens, Mamedova, Ferguson ve Kroeger, 2015), öğrenciyi yılmaz kılan ve dezavantajlı koşullarda dahi akademik olarak başarılı olmasını sağlayan koşullar incelenmiştir. Buna göre, öğrencileri yılmaz kılan en belirgin bireysel özelliğin öğrencinin yüksek akademik arzuları olduğu görülmüştür. Düşük sosyoekonomik koşullarda yaşayan ve yüksek lisans yapmayı arzulayan bir lise öğrencisinin, lisans eğitimi tamamlamak gibi bir arzusu olmayan akranlarına oranla okul hayatında yılmaz olma ihtimali %78 daha yüksektir. Rapora göre, akademik yılmazlık ihtimalini artıran diğer bireysel özellikler ise matematiğe duyulan sevgi ve okulda akran zorbalığı yaşamamış olmaktır. Çalışma sonuçları ayrıca, dezavantajlı koşullara sahip bir öğrencinin kendisine akademik başarı kazanacağı konusunda güvenen bir öğretmene sahip olmasının yılmaz olma ihtimalini %75 oranında artırdığına işaret etmiştir.

Öğrenciyi akademik olarak daha yılmaz kılan faktörler bir alt başlıkta daha detaylı incelenmiştir.

2.1.3.1 Akademik Yılmazlık ve Koruyucu Faktörler

Birey, içsel ve dışsal koruyucu faktörleri kaynak olarak kullanıp koşullarını daha iyi hale getirebildiği ölçüde yılmazdır. Bütün zorlayıcı koşullara rağmen akademik hayatında başarılı olan ve dengeli bir yetişkinliğin temellerini okul yıllarında atabilen çocuk ve ergenlerin sahip olduğu yılmazlık niteliği, içsel dışsal pek çok koruyucu faktörün karmaşık etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır (Condly, 2006). Aşağıda alan yazında akademik yılmazlığı destekleyen koruyucu faktörlerin arasında öne çıkan bazı içsel ve dışsal faktörler ve öğrencinin akademik yılmazlıklarına olan etkileri ele alınmıştır.

2.1.3.1.1 Cinsiyet

Doğuştan getirdiğimiz, bireysel ve genetik bir faktör olan cinsiyet ile yılmazlığın ilişkisine pek çok bilimsel çalışmada yer verilmiştir. Bu çalışmaların çoğu

kadın olmanın koruyucu bir faktör olduğuna işaret etmektedir (Gizir, 2016; Benzie ve Mychasiuk, 2009). Kızların dışa dönük davranış problemlerine sahip olma riski cinsiyete dayalı toplumsal rol farklarına bakıldığında erkeklere göre daha düşüktür (Criss, Pettit, Bates, Doge ve LApp, 2002; Fergusson ve Horwood, 2003; Vatandaş, 2007). Kızlar aynı zamanda akran ilişkilerden daha çok destek almakta, okulda öğretmenleri ile kurdukları iletişimden akademik olarak daha çok verim almaktadır (Nettles, Mucherah ve Jones, 2000). Öte yandan, sosyokültürel dinamiklerin sonuçları beklenmedik ve çeşitli olabilmektedir. Alan yazında, yılmazlıkla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmeyen pek çok araştırma da bulunmaktadır (Reed ve Mcmillan 1994; Powell, 2010; Özcan, 2005; Arastaman ve Balcı, 2013). Bunun yanı sıra erkeklerin yılmazlıklarının kızlara göre anlamlı şekilde yüksek çıktığı bilimsel araştırmalar da bulunmaktadır (Fergusson ve Horwood, 2003; Yılmaz, 2016; Erdoğan, Özdoğan, Erdoğan, 2015).

2.1.3.1.2 İyimserlik ve Umut

Umut ve iyimserliğin, akıl hastalıklarından iyileşme yolunda hastanın gereksinim duyduğu en temel içsel güçler arasında yer aldığı bilinmektedir (Atkinson, Martin ve Rankin, 2009). Pek çok çalışma, iyimserlik ve umut kavramlarının yılmazlığın önde gelen bileşenlerinden olduğuna işaret eder. Bu iki kavram bir arada kişinin kendine hedefler koymasında ve iyi bir geleceğin onu beklediği inancını kaybetmeyerek hedeflerinin peşinden gitmesinde belirleyici olur (Martinek ve Hellison, 1997). Sosyal ve akademik sonuçlara etki edemeyeceğini düşünen öğrencilerin küçük zorluklarda bile çaba göstermekten vazgeçmelerini *öğrenilmiş çaresizlik* olarak niteleyen Seligman (1990) da umut ve iyimserliğin çocuk ve ergenlerin akademik hayatlarında oynadığı önemli role dikkat çeker. Bernard'a (1991) göre, yılmaz çocuklar olumlu bir bakış açısına sahiptir ve nadiren öğrenilmiş çaresizlik sergilerler. Umut ve iyimserliğin öğrencilerin akademik performansına ek olarak okul hayatlarının diğer boyutlarında da iyi oluşu yordadığına dair farklı araştırmalar bulunmaktadır (Robinson ve Snipes, 2009; Rand, 2009; Snyder, Shorey ve Cheavens, 2002).

2.1.3.1.3 İç Kontrol Odağı

Kontrol odağı kişinin hayatını kontrol eden destek ve gücün nereden kaynaklandığına dair duyduğu genel inançtır (Rotter, 1966). İç kontrol odağı olan kişi yaşadığı durum, olay ve sonuçların kendi beceri ve çabasından kaynaklandığına inanır. İç kontrol odağı olan bireyler zorlu bir durumla karşılaştıkları zaman çözümü önce kendi iç kaynaklarında aramayı tercih ederler. Bu da bireyin kendisini güçlükler karşısında takip edilecek adımların başlangıç noktasına koymasını sağlar (Çelik, Çetin ve Tutkun, 2014). Erken yaşlarda edinilen kontrol odağı eğiliminin ergenlik döneminde çok değişime uğramadığı görülmüştür (Kulas, 1996). Öğrencinin iç kontrol odağı arttıkça akademik başarısının da yükseldiğini gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Findley ve Cooper, 1983; Maqşud, 1983; Gifford, Briceno-Perriott, 2006). Yapılan çalışmalarda iç kontrol odağına sahip öğrencilerin daha yüksek öz saygıya sahip oldukları ve akademik performanslarına dair dış kontrol odağına sahip öğrencilere göre çok daha doğru tahminlerde buldukları görülmüştür (Masqud, 1983). Ayrıca araştırmalar, başarının kendi kapasite, tutum ve davranışlarına bağlı olduğuna inanan öğrencilerin hayat doyumlarını yükseltip akademik kaygılarını da aşağı çekmede daha iyi olduklarını ortaya koymuştur (Moore, 2007; Zawawi ve Hamaideh, 2009; Karaman ve Watson, 2017; Karaman, Nelson ve Vela, 2017).

2.1.3.1.4 Benlik Saygısı

Yapılan araştırmalar yılmaz ergenlerin benlik saygısının yılmaz olmayanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Yılmazlıkla ilişkili faktörler üzerine yapılan araştırmalarda benlik saygısının koruyucu faktörler arasında yer aldığını bulgulayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Dumont ve Provost, 1999; Lee, Joo ve Choi, 2013; Marti ve Ruch, 2017). Öğrencilerin benlik saygısının liseye geçiş ve uyum döneminde düştüğü, bunun da ergenlerin okul hedeflerini gerçekleştirmek için harcadıkları zaman ve çaba üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir (Wigfield ve Eccles, 1994). Ökseleyici koşullara sahip ergenler ile yapılan çalışmalar ise risk altındaki gençler için anahtar koruyucu faktörlerden bir tanesinin benlik saygısı olduğuna ve yalıtılmışlık hissi, intihar eğilimi ve yalnızlık gibi tehditlerin karşısında yılmazlığın üzerinde yükseldiği temel haline geldiğine işaret etmektedir (Kidd ve Davidson 2006; Kidd ve Shaha, 2008). Akademik başarı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiler incelendiğinde benlik saygısının öğrencinin

akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteren pek çok araştırma ile karşılaşmak mümkündür (Topçu ve Taşçılar, 2018; Cvencek, Frybeg, Meltzoff ve Covarrubais, 2018; Arshad, Zaidi ve Mahmood, 2015).

2.1.3.1.5 Zekâ

Zekânın (özellikle iletişim ve problem çözme becerilerinin) ve akademik yatkınlığın (özellikle okuma becerisinin) güç durumların üstesinden gelme becerisi ile arasında olumlu bir ilişki bulunduğu bilinmektedir (Shonkoff ve Meisels, 2000). Zekâ düzeyi ile etkili uyum becerisinin arasındaki ilişkinin erken ve orta çocukluk ile ergenlik dönemlerinde artma eğiliminde olduğu bilinmektedir (Block ve Kremen, 1996). Araştırmalar stresli olaylar üzerinde doğru değerlendirmelerde bulunup problemin çerçevesini iyi çizebilen çocukların aynı zamanda etkili çözüm yolları geliştirme ve/veya yardım aramada konusunda da daha çok yeterlilik ortaya koyduğunu göstermiştir (Kitano ve Lewis, 2005). Bazı kaynaklar yüksek zekânın yılmazlık içeren sonuçlar için bir koşul olmadığını ancak bilişsel becerilerin problem çözme ve baş etme becerileri açısından yılmazlığa destek verdiğini belirtmişlerdir (Kitano ve Lewis, 2005). Luthar (1991), akranlarından daha yüksek zekâyâ sahip ergenlerin yaşamsal ve duygusal stres kaynaklarına karşı daha duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Buna göre, olumsuz koşullarda yaşayan parlak zekâ sahibi öğrenciler çevredeki pozitif etkilerden akranlarına göre daha fazla fayda sağlarken negatif etkilerden de daha fazla olumsuz etkilenmektedir. Bu anlamda, zekâ okul ortamında koruyucu olduğu kadar bir risk faktörü haline de gelebilmektedir (Luthar, 1991, 1999). Ancak pek çok araştırmacı zekânın koruyucu faktörler arasında yer aldığına işaret eden bulgular ortaya koymuştur (Condly, 2006; Werner, 2000). Yüksek zekânın okul hayatında olumlu öğretmen ilgi ve geribildirim ve yüksek notlar gibi ödülleri beraberinde getirdiğini ve bu sayede öğrencinin okulla olan bağı desteklediğini ortaya koyan çalışmalar vardır. Buna göre zekâ, yüksek risk grubundan çocukların okulla iyi ilişkiler geliştirmesine, anti sosyal davranış ve suça eğilimlerinin azalmasına ve bunların neticesi olarak da yılmazlıklarının artmasına katkıda bulunmaktadır (Kandel vd., 1988).

2.1.3.1.6 Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik sıklıkla akademik başarının yordayıcısı olarak anılır. Arkadaşları tarafından kabul gören, sosyal olarak uyumlu ve sorumlu davranan çocukların ileride başarı düzeylerinin yüksek olacağı tahmin edilirken, sosyal anlamda reddedilen, agresif çocukların akademik başarısızlık riski ile karşı karşıya olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Wentzel, 1991). Çalışmalar yılmazlık gösteren gençlerin aileleri ve diğer yetişkinlerle kaliteli ilişkiler geliştirdikleri, bilişsel olduğu kadar daha üst düzey sosyal-duygusal becerilere de sahip olduklarını göstermektedir (Masten ve Tellegen, 2012). Okul çağlarında sergilenen akademik ve sosyal beceriler ile bireyin yetişkinlik yaşlarında iş hayatında ve romantik ilişkilerinde sergilediği sosyal beceriler arasında güçlü bazı bağlar olduğu bulunmuştur (Masten, 2010; McCormick, Desjardins, Kuo, Long ve Masten, 2010). Hammen (2003), depresif ebeveynlerin çocuklarının maruz kaldığı risk faktörleri ve sahip olduğu koruyucu faktörler üzerine yaptığı çalışmada, yüksek sosyal yeterliğin yılmazlığı destekleyen önemli bir koruyucu faktör olarak ortaya çıktığına işaret eder. Sosyal hizmet eğitimi alan öğrenciler ile yapılan başka bir çalışmada da duygusal ve sosyal becerileri gelişkin olan bireylerin daha yılmaz olduğu bulunmuştur (Kinman ve Grant, 2010). Buna göre, bireylerin yıpratıcı okul ve iş ortamlarında iyi oluşu desteklemenin en iyi yollarından bir tanesi duygusal ve sosyal becerileri geliştirmektir.

2.1.3.1.7 Aile Desteği

Destekleyici anne ve babaya sahip olan öğrenciler bundan mahrum olan akranlarına göre daha yüksek akademik başarı sergilemektedir (Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M. ve Cortes, R. (2009). Yapılan araştırmalar sıkı aile bağlarının ve aile ile okul arasında kurulan iletişimin ergenleri okul kaynaklı strese karşı daha yılmaz kıldığı gibi, madde kullanımı ve suça eğilimli davranışlara karşı da koruduğunu göstermektedir (Richardson, Papandonatos, Kazura, Stanton ve Niaura, 2002; Fleming, Kim, Harachi ve Catalano, 2002). Sahip olunan sıcak aile ilişkilerinin öğrenciyi okul ortamında gerçekleşen akran zorbalığının yarattığı olumsuz etkilere karşı daha dayanıklı kıldığı ve zorbalığın negatif sonuçları ile öğrencinin gelişimi arasında önemli bir yumuşatıcı rol üstlendiği bilinmektedir (Bowes vd., 2010). Sakin, düzenli ve pozitif bir ev ve aile ortamının, öğrencinin hayatındaki stres kaynaklarının etkisini azaltarak onu olumlu uyum sağlama yolunda desteklediği de araştırmalar

tarafından gösterilmiştir (Coldwell, Pike ve Dunn, 2006). İhtiyaç ve sorunlarına karşı hassas ve çözüm sunan bir tavır sergileyen ebeveynlere sahip olan öğrencilerin stresli durumlar karşısında duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür (Haverfield ve Thesis, 2016). Başka bir çalışma da babaların sergilediği olumlu ve sıcak tutumun çocukların akademik başarı ve yılmazlıkları üzerindeki etkisine işaret etmektedir (Suizzo vd., 2017). Alan yazında pek çok çalışma ailenin işlevselliğini artırmaya ve aile içi iletişim örüntülerini iyileştirmeye dönük müdahale programlarının çocuklar üzerindeki dönüştürücü etkisine dikkat çekmektedir (Ungar, 2015; Richardson vd., 2002; Fleming, Kim, Harachi ve Catalano, 2002; Suizzo vd., 2017; Sandler vd., 2015).

2.1.3.1.8 Arkadaş Desteği

Sıcak ve yakın arkadaşlıklar geliştirmek ve yürütmek ergenler için önemli bir potansiyel koruma mekanizmasıdır. Ergenlerde, algılanan arkadaşlık kalitesi ile yılmazlık arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğu işaret eden pek çok çalışma vardır (Hartup ve Stevens, 1999; Finkenauer ve Righetti, 2011; Graber, Turner ve Madill, 2016). Destekleyici arkadaşlık ilişkileri ile hem ergenlerin öz yeterlik algısı hem de benlik saygısı arasında bulunan karşılıklı ilişkiler, sıkı arkadaşlıkların çocuk ve ergenleri daha yılmaz kılarak, onları okul hayatının zorlu dönemlerinden geçerken koruduğuna dair kanıt oluşturmaktadır (Graber, Turner ve Madill, 2016). Bir çalışmada arkadaşlığın akran zorbalığı ile depresif semptomlar arasında aracı değişken rolü üstlendiği gözlemlenmiştir (van Harlemen vd., 2015). Frydenberg de (1997) çalışmasında arkadaşlık ilişkilerinin öğrenciye gerek destek gerekse tazelenme sağlayarak algılanan stres düzeyine etkide bulunduğu, bu sayede öğrencinin akademik yılmazlığına katkı sağladığına işaret etmiştir.

2.1.3.1.9 Okula Bağlanma

Politika yapıcıların eğitime dair geliştirdikleri her müdahale ve yapılandırma çalışması okulun genç insanların iyi oluşu açısından kritik bir önem taşıdığı varsayımına dayanır. Dünyanın her yerinde hükümetler okullarından öğrencilerinin beden ve zihin sağlıklarını korumalarını bekler. Buna göre okulların, öğrencilerine ihtiyaç duydukları desteği, yapıcı ilişkileri, olumlu sonuçlar elde etmeleri için gerekli tecrübe ve fırsatları sunabilmek adına bilinçli ve sistemli süreçler oluşturmaları

gerekmektedir (Resnick, 2005). Okullar çocukların çeşitli baş etme yöntemleri öğrenmeleri, öz yeterlik ve öz güven kazanmaları için güvenli ortamlar sağlayan (Vostanis, 2007), bilişsel ve akademik olduğu kadar sosyal ve psikolojik gelişim için önemli alanlardır (Rutter, 1991, Howard vd., 1999). Okulda duygusal iyi oluşu desteleyerek en önemli koruyucu faktörlerden bir tanesi olarak ön plana çıkan unsur öğrenci-öğretmen ilişkisidir (Durlak ve Wells, 1997). Çalışmalar öğrencinin okulla arasında bağ geliştirmesinin fiziksel ve duygusal risklerden onları koruyan ve akademik olarak başarılı olmalarını sağlayan önemli bir koruyucu faktör olduğuna işaret etmektedir (Resnick, 2000; Libbey, 2004; Elmore ve Huebner, 2010; Oldfield, Humphrey ve Hebron, 2016, Mclaughlin ve Clarke, 2010; Mueller ve Haines, 2012).

2.1.4 Öz Yeterlik Algısı

Öz yeterlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların öncüsü olan Bandura ve Schunk (1981) öz yeterliği, bireyin kendi motivasyonunu ve bilişsel kaynaklarını harekete geçirip belli bir olay karşısında kontrol sahibi olabileceğine dair kendi ile ilgili sahip olduğu yargı olarak tarif etmiştir. Kısacası öz yeterlik "kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır "(Bandura, 1997; Zimmerman, 1995; Kear, 2000). Öz yeterlik inancı bireyin bilişsel, güdüsel ve duygusal süreçlerinde hareket ve tepkilerini ve duygusal iyi oluşunu düzenler (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999). Olumsuz olaylarla karşılaştığı zaman, duygu ve düşüncelerini kontrol altında tutabileceğine inanan bireyler çabalarını devam ettirme ve sebat etmeye daha yatkındırlar. Öz yeterliği sağlam olan kişiler, kendileri ve kapasiteleri ile ilgili olumsuz düşünceleri öz yeterliği zayıf olan kişilere göre daha çok reddederler (Ozer ve Bandura, 1990).

Eğer insanlar eylemleri ile istedikleri sonuca ulaşabileceklerine inanmazlarsa, güçlükler karşısında sebat gösterme konusunda heveslerini kolayca yitirirler. Buradan yola çıkarak, öz yeterliğin güçlükler karşısında yılmazlık gösterebilme yolunda önemli bir nitelik olduğunu söylemek mümkündür. Bandura ve arkadaşlarına göre öz yeterlik inançları kişinin gerek zorlu koşullara adapte olup problemlerle başa çıkabilecek esnekliği gösterebilmesi, gerekse güç koşullar içindeyken analitik düşünebilmesi, sebat etmesi ve tutkularını sürdürmesi için kritik öneme sahiptir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001). Özellikle değişim, riskli koşullar ve

zorluklara adapte olabilmeyi gerektiren süreçler içeren ergenlikte bireylerin başarısı öz yeterlik algılarının gücüne bağlıdır (Bandura, Barbaranelli, ve Caprara, 1999).

Öz yeterlik "bireyin görev seçimlerine, harcadığı çabaya, devamlılığına ve başarısına etki eder" (Schunk ve Meece, 2005). Özellikle olumsuz koşullarla karşılaşıldığında bireysel öz yeterlik inançları kişinin hedefleri, duygusal tepkileri ve yapılan seçimlerinin şekillenmesi üzerinde etkilidir (Bandura, 1995; Pajeres, 2002; Schunk ve Pajeres, 2009). Öz yeterlik algısı kişinin motivasyon düzeyinin de temellerini oluşturur (Pajeres, 2002; Schunk ve Pajeres, 2009). Bandura'ya (1995) göre kişinin motivasyonu, duygu durumu ve attığı adımlar, aslında objektif gerçeklerden daha çok geliştirmiş olduğu inançlara dayanır. Sosyal bilişsel teorisyenlere göre öz yeterliğin dört temel kaynağı vardır. Bu kaynaklar kişinin öz yeterliklerini etkiler (Hardre, Sullivan ve Crowson, 2009; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Pajares, 2002; Schunk ve Meece, 2005; Schunk ve Pajeres, 2009). En önemli kaynak kişinin performans başarılarıdır. Diğer kaynaklar ise sırayla dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumdur (Snyder ve Lopez, 2002). Bu kaynakları anlamak ve her bir kaynağın etkilerini doğru kullanmak akademik yaşantısında güçlük çeken kişilerin öz yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olur (Margolis, 2005). Margolis'e (2005) göre, başarı öz yeterliği perçinleyen en önemli faktördür. Başarının varlığı (ya da yokluğu) ise bireyin onu yorumlama şekline bağlıdır (Pajares, 2002; Schunk ve Pajeres, 2009). Bu yorumu etkileyecek pek çok faktör mevcuttur. Eğer birey başarıya çaba, sebat, dikkat, konsantrasyon, strateji oluşturabilme gibi içsel faktörlere bağlıyorsa büyük olasılıkla kendini başarılarından sorumlu tutuyordur ve bu da öz yeterliğinin güçlü olduğunun işaretidir. Öte yandan, eğer birey başarıyı görevin zorluk düzeyi, şans, öğretmenden gelen yardım gibi dış kaynaklara bağlıyorsa öz yeterliğinin gelişmesi beklenmez (Pintrich ve Schunk, 2002; Schunk ve Pajeres, 2009). Kişinin bilgi birikimi, becerileri ya da geçmiş başarıları her zaman gelecek başarılarının güçlü bir yordayıcısı olmayabilir. Kişinin kendi kapasitesine ve çabalarının sonucuna dair inançları davranışlarını büyük ölçüde etkileyecektir (Pajares, 1996; Schunk ve Pajeres, 2009). Yeterlilik inançları bireylerin davranışlarını pek çok farklı boyutta etkiler. Söz konusu inançlar, kişinin yeğlediği aktiviteleri, yaptığı seçimleri ve belli koşullarda verdiği duygusal tepkileri belirler (Pajeres, 2002; Schunk ve Pajeres, 2009). Bandura'ya göre öz yeterlik kişinin sergilediği davranışlar ve hayatını etkileyen olaylar üzerinde ne kadar kontrol sahibi olduğunu belirler (1995). Belli bir alanda öz yeterliği

yüksek olan bireyler o alanda başarı elde etmek için daha çok ve sebatla çalışırlar (Schunk and Pajeres, 2009). Bu bireyler aynı zamanda güçlüklerle ve zorlu koşullarla karşılaştıklarında öz yeterlikleri düşük olan kişilere kıyasla daha çok yılmazlık gösterebilme eğilimindedir.

Öz yeterlilik ile ergenlerin okulda gösterdiği yılmazlık arasında bir ilişki olup olmadığı bu çalışmanın araştırma sorularından bir tanesini oluşturmaktadır. Margolis (2005) de çalışmalarında, öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin zor bir ödev karşısında, daha yüksek motivasyon sergileyip görevi tamamlamak için daha uzun süreler çalıştıklarını, daha çok sebat göstererek nihayetinde de daha üst düzey başarılar kazandıklarını belirtmiştir. Hamill (2003) de benzer şekilde, içsel kaynakları zengin ve öz yeterliği yüksek olan ergenlerin olumsuz durumlara karşı daha donanımlı olduğunu söylemiştir. Öz yeterlik kişide yılmazlığı güçlendirirken, yılmaz bir birey de sürekli değişen bir dünyaya adapte olabilmenin yollarını bulmak adına daha sebatlı olacaktır. Öğrencilerin de hızla değişen koşullara ayak uydurmaları, devinim içindeyken de kendi hedeflerini gerçekleştirmek ve kendi koşullarını yaratabilmek için çaba harcamaları önemlidir (Dewey, 1964). Kişinin eğitim hayatının gerektirdiği performans gösterebilme kapasitesi ile ilgili kendine ilişkin inançlarını içeren akademik öz yeterlilik algısı ile akademik yılmazlık arasında olumlu ve güçlü ilişkiler olduğu bilinmektedir. Öz yeterliğinin gelişmesi öğrencinin okul hayatında görev ve sorumluluklarını içselleştirmesi (Schunk ve Miller, 2002), kendisi ve sahip olduğu akademik kapasite ile ilgili öz inançlarının iyileşmesi (Bandura, 1997) ve etkili hedef belirleme becerilerinin artması (Locke ve Latham, 2002) gibi pek çok olumlu katkı sağlayacak ve akademik başarı elde etme şansını artıracaktır (Schunk ve Miller, 2002). Öz yeterlik literatürde öğrencinin akademik bağlılık ve performansına önemli ölçüde etkide bulunabilecek bir kavram olarak kabul edilmektedir. Akademik yılmazlık ve öz yeterlik arasındaki ilişkiye dair pek çok çalışma yapılmıştır (Borman ve Rachuba, 2000; Borman ve Overman, 2004; Schunk ve Pejares, 2001). Tella, Tella ve Adika (2008), öz yeterlik ve kontrol odağının akademik yılmazlığa etkilerini 200 kişiden oluşan ortaokul birinci sınıf öğrencilerinde incelemişler ve bu üç değişken arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Aynı çalışma, öz yeterlik ile kontrol odağının birlikte akademik başarıyı yordadığını göstermiştir. Kişinin öğrenme ve belli bir düzeyde performans gösterme kapasitesine dair geliştirdiği inancın eğitim hayatının devamlılığı üzerinde önemli bir rolü vardır (Bandura, 1989). Öz yeterlik öğrenciyi

karşısına çıkan zorlu durumların yarattığı stresten korur. Amitay ve Gumpel (2013) çalışmalarında, öğrenme zorluğu çeken kız öğrenci grubunda öz yeterliğin akademik yılmazlığa katkı sağlayacak şekilde artırılabilceğini göstermiştir. Dinther (2011) ve arkadaşları da yaptıkları çalışmada hazırlanan eğitim programları ile öğrencilerin akademik bağlılıklarının ve öz yeterliklerinin arttığını göstermişlerdir.

Martin çalışmaları ile (2001, 2002, 2003, 2007), okullarda akademik katılımı ve motivasyonu destekleyen düşünce, duygu ve davranışları içeren kapsayıcı psikolojik ve davranışsal bir model ortaya koymuştur. Model, öğrenci motivasyonunu destekleyici olan ve destekleyici olmayan motivasyon faktörleri altında inceler. Martin'e göre öz yeterlik, okula değer verme, uzmanlaşma odaklı olma, süreklilik, planlama ve çalışma yönetimi ile birlikte uyumlu motivasyonun boyutları arasında bulunmaktadır. Gerek Martin'in gerekse başka teorik çalışmaların da işaret ettiği gibi öz yeterlilik ve akademik yılmazlığın arasında üzerinde durulmaya değer bir ilişki söz konusudur. Bandura da (1997) öğrencilerin kendileri ve akademik kapasiteleri ile ilgili sahip oldukları negatif inançları değiştirmek ve öz yeterlik algısını artırmak üzere yapılacak olan her çalışmanın düşük akademik başarı geçmişini toparlamaya ve ileriye dönük başarı olasılığını artırmada önemli katkılar sağlayacağını ifade etmiştir.

2.1.5 Algılanan Sosyal Destek

Sosyal destek bir kaynaktan, “kişiyeye diğer kişiler, gruplar ve daha geniş topluluklar tarafından sosyal bağlar aracılığı ile ulaşan destek” olarak tanımlanmaktadır (Southwick, Vythilingam ve Charney, 2005). Algılanan sosyal destek ile ilgili yapılan bir tanımlama ise onu, en az iki kişinin sahip oldukları kaynakları birbiri ile paylaşması ve en az bir kişinin sonrasında bu paylaşımın kendi iyi oluşunu desteklediği yönünde algı taşıması durumu olarak açıklamaktadır (Shumaker ve Brownell, 1984). Algılanan sosyal desteğin tanımını yapmak için onu sosyal iletişim açısından farklı kılan noktalara da bakabiliriz (Procidano ve Heller, 1983). Sosyal iletişim ağları (social network), kişinin çevresinde bulunan, yapısal ve işlevsel boyutlarda değerlendirilebilen sosyal bağlantıları işaret eder (Marsella ve Snyder, 1981). Örneğin, büyüklük, katmanlılık, yoğunluk bir ağın yapısal karakteristiklerinden sayılabilecekken, rahatlatma, duygusal destek, maddi yardım gibi sonuçlar ağın işlevleri arasında sayılabilir (Procidano ve Heller, 1983). Öte yandan, algılanan sosyal destek, bu ağların birey üzerindeki etkileridir (Caplan, 1974,

akt. Dean ve Lin, 1977). Algılanan sosyal destek çevredeki destekleyici yapıların varlığına bağlı olmakla birlikte, algılanan sosyal destek ile sosyal ağlar tarafından kişiye sağlanan destek farklı şeylerdir. Algılanan sosyal destek yüksek olasılıkla bireysel faktörlerden etkilenir. Buna oturmuş kişilik özellikleri kadar dönemsel olarak değişen tavır ve duygu durumu faktörleri de dahildir. Bütün bunlar kişinin ihtiyaç duyduğu desteğin çevreden sağlanıp sağlanmadığına dair algısını etkiler (Procidano ve Heller, 1983). Ağları kişiye ne kadar destek, bilgi ve dönüt sağlarsa sağlasın, algılanan sosyal destek sadece bireyin destek, bilgi ve dönüte duyduğu ihtiyacın ne miktarda karşılandığına dair olan inancı üzerinden tanımlanır (Marsella ve Snyder, 1981). Heller, Swindle ve Dusenbury (1986) algılanan sosyal desteğin kişinin stresle baş etme yollarından bir tanesi olduğunu belirtmişlerdir. Kişi başa çıkması gereken bir tehdit unsuru ile karşılaştığı zaman destek aramaya koyulur. Kişi tehdide karşı koyabilmesi için gereken bilgi ya da yardımı değerlendirir ve çevresinde, sosyal ağlarında mevcut olup olmadığına bakar.

Aldığı sosyal destek ile kişinin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı arasında olumlu ilişkiler vardır (Wilks, 2008). Yüksek miktarda sosyal destek, düşük depresyon düzeyi, daha olumlu ruh hali ve daha fazla yaşam doyumu ile ilişkilendirilir (Aldwin, 1994; Balk, 1995; Sarason, Shearin, Pierce ve Sarason, 1987). Sosyal desteği stres tamponu olarak ele alan başka bir teori de stres ve kaygının aşındırıcı etkilerinin sosyal çevresi kısıtlı bireylerde daha yoğun olduğuna dikkat çeker (Rueger, Malecki, Pyun, Aycock, 2016). Bu teoriye göre sosyal destek düşük stresli koşullara sahip kişilerin hayatını da iyi yönde etkiler, ancak stres düzeyi yüksek olan bireyler sosyal destekten anlamlı şekilde daha çok fayda sağlarlar (Stroebe ve Stroebe, 1996).

Sosyal destek çocuk ve ergenlerin gelişiminde çok önemli bir koruyucu faktör olarak ele alınmakta ve akademik başarıdan benlik saygısına ve iyi oluşa kadar uzanan geniş bir alanda ortaya çıkan olumlu pek çok sonuçla ilişkilendirilmektedir (Demaray ve Malecki, 2002; DuBois, Felner, Brand, Adan ve Evans, 1992; Jackson ve Warren, 2000; Rueger, Malecki, Pyun, Aycock ve Coyle, 2016). Genel faydalar modeline göre sosyal destek öz değer, yaşam amacı ve olumlu duygu durumu gibi kişinin psikolojik boyutunda iyi oluşu destekleyen faktörleri besleyerek genel iyi oluş hissini artırır. Araştırmalar aile desteğinin ergenlerde depresyona karşı önemli bir koruyucu faktör olduğuna işaret etmektedir (Rueger, Malecki ve Demaray, 2008; Stice, Ragan ve Randall, 2004). Bu sonuçlar, aile desteğinin çocuk ve ergenlerin sağlıklı gelişimi

(Diamond ve Gomez, 2004) ve duygu durum düzeni (Bridgett, Burt, Edwards ve Deater-deckard, 2015) üzerine olan olumlu etkileri ile de uyum içindedir.

Okul desteği de özellikle ergenlerin hayatlarında önemli bir koruyucu faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitim ortamlarında önde gelen sosyal destekler öğretmenler ve okul arkadaşlarının verdiği destektir ve bu iki değişken ile kişinin öz saygısı arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir (Clifton, Perry, Stubbs ve Roberts, 2004). Clifton (1997) yaptığı çalışmalarla öğretmenler tarafından öğrenciye verilen sosyal desteğinin eksik olmasının öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Öğretmen desteği öğrencinin hayatında etkisini uyumlu duygusal işlevsellik ve daha düşük depresyon riski şeklinde de göstermektedir (Fredriksen ve Rhodes, 2004). Algılanan sosyal destek aynı zamanda egzersiz yapma, iyi beslenme ve uyuşturucudan uzak durma gibi öğrencilerin sağlıklarını destekleyen tutum ve alışkanlıkları ile pozitif ilişki içerisindedir (Martinelli, 1999).

Yapılan çalışmalarda algılanan sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair istikrarlı kanıtlar bulunmuştur. Örnek olarak, Rosenfeld, Richman ve Bowen (2000) ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile yaptıkları çalışmalarda, arkadaş çevresi, aile ve öğretmenlerinden yüksek seviyede destek gören öğrencilerin notlarının daha iyi olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde, Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid de (1991) orta-alt sosyoekonomik duruma sahip farklı etnik gruplardan öğrenciler ile gerçekleştirdikleri çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu uzun soluklu çalışmada öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden gördükleri sosyal destek ölçülmüş ve öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ile iki yıl sonraki akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Wentzel'in 1998 yılında yaptığı çalışmada da algılanan sosyal destek ile orta sınıf beyaz aile çocuklarının matematik, İngilizce, fen bilgisi ve sosyal bilimler derslerinde gösterdikleri başarı arasında kayda değer bir ilişki saptanmıştır. Bu ve bunun gibi çalışmalar sosyal desteğin etkilerinin etnik bir kimliğe sahip olmaktan bağımsız olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Ergenler için sosyal destek okul hayatlarında sosyoekonomik durum ve etnik yapıdan bağımsız olarak önem taşımaktadır. Algılanan sosyal desteğin başarıyı motivasyon ve duygu durumları aracılığı ile de artırdığı yapılan bir çalışma ile ortaya koyulmuştur (Ahmed, Minnaert, Werf ve Kuyper, 2010). Başka bir çalışmada ise arkadaşlardan gelen sosyal desteğin akademik stres ile akademik yılmazlık arasındaki olumsuz ilişkide yumuşatıcı rolü oynayarak stresin

olumsuz etkilerini azalttığı görülmüştür (Wilks ve Spivey, 2010). Düşük sosyoekonomik koşullara sahip Afrika asıllı Amerikalı ilköğrencileri ile yapılan bir çalışmada, okulunu seven öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerini sıcak olarak nitelendirdikleri ve öğretmenlerinden destek gördüklerini ifade ettikleri görülmüştür (Baker, 1999). Demaray ve Malecki de (2002) çalışmalarında arkadaş çevresinden alınan sosyal destek ile öğrencinin benlik saygısı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Malecki ve Demaray (2006) başka bir çalışmada, sosyoekonomik olarak iyi bir çevreden gelen çocukların algıladıkları sosyal destek ile akademik başarılarının arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığına ancak düşük sosyoekonomik koşullara sahip çocukların not ortalamaları ile algıladıkları sosyal destek arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğuna dikkat çekmiştir. Çalışmanın sonuçları ayrıca, algılanan sosyal desteğin yılsonu not ortalaması ile düşük sosyoekonomik koşullar arasında yumuşatıcı rolü üstendiğini göstermiştir. Başka bir çalışmada, çocuğunun okuldaki dersleri, müfredat dışı faaliyetleri ve öğretmenlerle kurduğu ilişkileri ile ilgilenen, yüksek beklentili ebeveynlere sahip çocukların akademik performanslarının anlamlı şekilde daha iyi olduğu bulunmuştur (Nettles, Mucherah ve Jones, 2000). Aldıkları sosyal desteği çok az veya hiç olarak belirten risk grubundan öğrencilerle ortalama bir destek gördüklerini ifade eden öğrencilerin karşılaştırıldığı bir çalışmada, hiç destek görmediğini belirten öğrencilerin okul devamsızlığının daha fazla olduğu, daha az ders çalıştıkları ve okulla ilgili problemleri aşma konusunda daha başarısız oldukları görülmüştür (Rosenfeld, Richman ve Bowen, 1998). Toplam 3748 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışma ise destekleyici öğrenci-öğretmen ilişkisi ve okuldan gelen yüksek akademik beklentiler ile öğrencinin okula bağlılığı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğuna işaret etmiştir (Lee, 2012).

Bütün bu çalışmaların sonuçları, koşullar zorlaştığında ya da güçlüklerle karşı karşıya kaldığı zaman öğrencinin var olan duruma uyum sağlaması ve yoluna devam edebilecek gücü kendisinde bulması için başta ailesi olmak üzere çevresinden gelecek sosyal desteğin önemine dikkat çekmektedir.

2.2 İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, akademik yılmazlık ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen ve kavramın içeriği ve tarihsel gelişimine dair daha derinlemesine bir anlatım oluşturmaya katkı sağlayacağına inanılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik yılmazlık ile bazı demografik özellikler ve koruyucu faktörlerin arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların literatürde daha ağırlıklı yer tuttuğu görülmektedir.

Bölükbaş (2018), derinlemesine görüşme yöntemi ile gerçekleştirdiği çalışmasında, sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan farklı başarı düzeylerindeki lise öğrencileri, onların ebeveynleri ve okul idarecileriyle görüşerek sosyal politikaların yoksul çocukların akademik dirençliliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, sosyal politika uygulamalarının yoksul çocukların içinde buldukları risk durumunu önemli ölçüde azalttığını göstermiştir. Çalışmanın bir parçası olarak merkezi lise yerleştirme sınavının bu çocukların akademik yılmazlıkları üzerindeki etkileri de araştırılmış ve özellikle düşük ve orta düzey başarı puanı ile öğrenci kabul eden liselerin çocukların akademik yılmazlıkları üzerinde beklenmedik olumsuz etkilere sahip olduğu görülmüştür. Bölükbaş bu olumsuz etkilerin seçicilik uygulaması ile ortaya çıkan eğitim eşitsizliğinden kaynaklandığına dikkat çekmiştir.

Fındık (2016) çalışmasında yılmaz öğrencilerin sosyoekonomik olarak dezavantajlı koşullara sahip olmalarına rağmen akademik olarak nasıl başarı kazanabildiklerini incelemiş ve akademik başarı ile okulla ilişkili diğer faktörlerin arasındaki ilişkilere bakmıştır. Araştırmada 15 yaş öğrencilerinin PISA 2012 Matematik performans verileri kullanılmıştır. Verilerin sonuçlarına göre Türkiye’de bu yaş grubundan yoksul çocukların %7’si akademik olarak yılmazdır. Yılmaz öğrenciler daha yüksek okul bağlılıkları ve okula karşı daha olumlu duygular beslemeleri ile yılmaz olmayan öğrencilerden ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra çalışma sonuçları öğrencinin başarılı olacağına duyduğu inancın, başarıdan mutlu olmasının, akademik etkinliklere karşı merak beslemesinin ve sosyal becerilerinin onu akademik anlamda daha yılmaz kıldığını göstermiştir.

Yavuz (2015), ekonomik açıdan dezavantajlı koşullarda yaşamasına rağmen yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı koruyucu faktörlerle akademik yılmazlık arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemiştir. Buna göre, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek öğrencinin akademik yılmazlığını anlamlı şekilde yordamıştır, okula bağlanma ve cinsiyet ise anlamlı yordayıcılar değildir. Bununla birlikte söz konusu dört değişkenin birlikte akademik

yılmazlığın %42'sini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca çalışma akademik yılmazlıkla cinsiyet arasında kızların lehine anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Dinçer ve Oral da (2010) çalışmalarında, PISA 2009 verilerini kullanarak Türkiye'de 15 yaşındaki lise öğrencilerinin sahip oldukları yılmazlığın betimleyici bir analizini sunmuşlardır. Buna göre yılmaz olma ihtimali, cinsiyete, coğrafik bölgeye ve program türüne göre farklılık göstermektedir. Bunların yanı sıra, okulun disiplin ortamı ve öğrenci ile öğretmen arasında kurulan ilişkiler de öğrencinin akademik yılmazlığını etkilemektedir.

Arastaman (2011) tarafından öğrenci yılmazlığına etki eden çeşitli faktörlerin ortaya koyulması amacıyla gerçekleştirilen çalışmada sonuçlar, not ortalaması ve devamlılığın yılmazlığı yordayan en önemli değişkenler olduğuna işaret etmiştir. Bunun yanı sıra, aile ve arkadaşlardan algılanan destek ile öğrencinin yılmazlığı arasında anlamlı bir yordayıcı ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, öğrencilerin yılmazlık algısı ile sınıf düzeyi, cinsiyet, babanın eğitim durumu, aylık gelir ve travma geçmişi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Er (2009), çeşitli içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin ortaokul seviyesinde eğitim gören anne-babası boşanmış çocukların akademik yılmazlıklarını yordama güçlerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Buna göre dışsal faktörlerden çocukların algıladığı psikolojik özerklik, ev-içi yüksek beklentiler, arkadaşlardan algılanan sosyal destek, çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, okul-içi etkinliklere katılım, çocukların algıladığı kontrol/denetleme; içsel koruyucu faktörlerden ise eğitimsel beklentiler ile iş birliği ve iletişim değişkenleri akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcılarıdır.

Terzi (2008) çalışmasında üniversite öğrencilerinin kendini toparlama gücü ile cinsiyet ve bazı içsel koruyucu faktörler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kendini toparlama gücü puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Kendini toparlama gücü ile iyimserlik, öz yeterlik ve başa çıkma stratejisi puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Özcan (2005) lise öğrencilerinin yılmazlık özelliklerini ve sahip oldukları koruyucu faktörleri ebeveynlerin birliktelik-boşanmışlık durumuna ve cinsiyetlerine göre karşılaştırmıştır. Buna göre, anne-babası birlikte olan öğrencilerin yılmazlıkları anne-babası boşanmış olan öğrencilere göre daha yüksektir. Yılmazlık cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne-babası birlikte olan öğrencilerin

koruyucu ilişkileri, yüksek beklentileri, ailedeki koruyucu ilişkiler ve ailenin yüksek beklentileri, anlamlı katılım olanakları, amaçlar ve özelemler, problem çözme becerileri ebeveynleri boşanmış olanlara göre daha yüksektir. Anne ve babanın birliktelik durumu öğrencilerin yılmazlık özelliklerini ve koruyucu faktörleri anlamlı şekilde yordamaktadır.

Gizir (2004), yoksulluk koşullarında yaşayan 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik yılmazlıklarına katkı sağlayan bireysel (içsel) ve çevresel (dışsal) koruyucu faktörleri incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, evdeki yüksek beklentiler ile okul ve arkadaş ilişkilerindeki ilgi ve sevecenliğin yoksul öğrencileri akademik açıdan daha yılmaz kılan başlıca çevresel faktörler olduğunu göstermiştir. Akademik yılmazlıkla arasında olumlu ilişki bulunan içsel koruyucu faktörler ise, öğrencinin sahip olduğu olumlu akademik yeterlik algısı, eğitimle ilgili yüksek beklentiler, empati becerisi, içten denetimlilik ve gelecekte umutlu olma durumudur. Öte yandan, dışsal koruyucu faktörler arasında bulunan evdeki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik, toplumsal ilişkilerde ilgi ve sevecenlik ile içsel bir koruyucu faktör olan problem çözme becerisi ile akademik yılmazlık arasında anlamlı fakat olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür.

Akademik yılmazlıkla ilgili Türkiye'deki literatüre bakıldığında zaman, yapılan çalışmalarda risk unsuru olarak belirlenen başlıca kriterin sosyoekonomik düzey olduğu görülmektedir. Bunun dışında anne babanın boşanmış olmasını risk faktörü olarak kabul eden çalışmalar da mevcuttur. Öğrencinin akademik başarısı ise yapılan çalışmalarda sıklıkla olumlu sonuç için kriter olarak kabul edilmiştir. Yurtdışında pek çok örneğine rastlamak mümkünken, Türkiye'deki etnik grupların akademik yılmazlıkları üzerine yapılmış bir çalışma henüz bulunmamaktadır. Özetleyecek olursak, çalışma gruplarının çoğunlukla sosyoekonomik durumu iyi olmayan, akademik başarısı yüksek ortaokul ya da lise öğrencilerinden oluştuğunu söylemek mümkündür.

2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yılmazlık ve akademik yılmazlığı konu alan yabancı literatürün pek çok farklı türde ve çok sayıda çalışmadan oluştuğu görülmektedir. Anlık ve kesitsel çalışmaların yanı sıra boylamsal araştırmaların da bol miktarda yer aldığı yabancı literatür, betimsel

ve ilişkisel araştırmalar kadar müdahale araştırmaları, meta-analiz çalışmaları ve kapsamlı sistematik tarama çalışmalarını da içermektedir.

Son dönemde yapılan çalışmalardan bir tanesinde, bireysel motivasyonunun belirleyici niteliklerinden olan sebat etme ile akademik yılmazlığın akademik performansı yordama güçleri karşılaştırılmıştır (Whitman, 2019). Çalışma sonuçları, iki özelliğin de yordama güçlerinin birbirine çok yakın olduğuna işaret ederken, her birinin öğrencilerin başarısızlık grafikleri ile final sınavlarındaki performansları arasında aracı değişken rolü üstlendiğini göstermiştir. Buna göre hem sergilediği sebat hem de akademik yılmazlığı düşük olan öğrencilerin süreklilik gösteren bir başarısızlık tablosuna sahip olduğu grlmştir.

Başka bir çalışmada ise yaşantılarında aile yeleri dışında yetişkin bir akıl hocasına sahip siyahi ergenlerde, bu sosyal desteğin okulda maruz kalınan ayrımcılığa karşı koruyucu etkisi ve bu öğrencilerin akademik katılımına olan katkıları incelenmiştir (Wittrup, Hussain ve Albright, 2019). Yaşantılarında bir akıl hocasına sahip olduklarını ifade eden 663 siyahi ğrenci ile yürütülen çalışma, okulda yaşanan ayrımcı tecrübeler ile öğrencinin akademik katılımı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun dışında, akıl hocasına sahip olmanın öğrencide etnik kökeni ile gurur duyma aracılığı ile akademik yılmazlığı desteklediği grlmştir. Akıl hocaları ile kurulan yol gösterici iletişim öğrencinin maruz kaldığı ayrımcı söylemlerin sebep olduğu yetersizlik duygusuna karşı koymasını kolaylaştırmaktadır. Araştırma sonuçları siyahi öğrencilerin yetişkinlerle bu tarz rehberlik içeren sıkı ilişkiler kurmasının, onları okul ortamında olumsuz etkilere karşı daha yılmaz kılacak yöntemlerden bir tanesi olarak kabul edilebileceğine işaret etmektedir.

Liew, Cao, Hughes ve Deutz (2018), okuldaki kişiler arası ilişkilerin (zellikle ğretmen-ğrenci ve akran ilişkilerinin) akademik güçlük ve uyum zorluğu yaşayan öğrencilerin yılmazlığı ile matematik ve okuma başarısı arasında aracı değişken görevi görüp görmediğini incelemiştir. 3 yıl süren boylamsal bir çalışma olan araştırmanın rneklemi, okuma zorluğu çeken ve sınıf arkadaşlarından geride kalmış farklı etnik kökenlerden gelen 784 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin yılmazlıkları, sosyal tercih ve ilişkileri, ğrenci-ğretmen arasındaki ilişkinin niteliği, okuma ve matematik derslerinden alınan notlar 3 sene boyunca ölçülerek kaydedilmiştir. Araştırmanın sonuçları, arkadaş ilişkilerinin yılmazlık ile okuma başarısı arasında aracı değişken görevi üstlendiğini gösterirken, yılmazlık ve matematik başarısı arasında böyle bir

aracı değişken ilişkisine rastlanmamıştır. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin ise yılmazlık ve akademik başarı arasında aracı değişken olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, erken dönemde akademik zorluklarla karşılaşan öğrenciler için yılmazlığın ileriki akademik problemlere karşı önemli bir koruyucu faktör olduğuna dikkat çekilmiş, akran ilişkilerinden sağlanan sosyal desteğin öğrencinin akademik ortama uyum sağlaması için kritik bir rol üstlenebileceğinin altı çizilmiştir.

Agasisti, Avvisati, Borgonovi ve Longobard (2018) tarafından PISA verileri incelenerek OECD ülkelerindeki yılmaz öğrenci istatistiklerinin 2006-2015 yılları arasında gösterdiği değişim incelenmiş ve kapsamlı bir rapor haline getirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, okul atmosferinin ve okul tarafından sağlanan kaynakların dezavantajlı çocuk ve ergenlerin karşı karşıya kaldıkları riskleri azaltmak için taşıdığı önemi ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca veriler çerçevesinde, sosyoekonomik anlamda dezavantajlı olan öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkili olan okulla ilgili faktörlerin neler olduğu da belirtilmiştir. Analizler aynı zamanda ülkelerin genelinde yıllar içinde yılmaz öğrenci sayısında artış olduğunu göstermektedir. Çalışmada, bu durumun dezavantajlı koşullara sahip öğrencilerin akademik başarısının arttığının göstergesi olabileceği gibi sosyoekonomik durum ile akademik performans arasındaki ilişkinin zayıflamakta olduğunun işareti olarak da kabul edilebileceği belirtilmiştir. Araştırmada incelenen eğitim sistemlerinde, öğrencilerin sınıf ortamını olumsuz olarak nitelendirdiği okullarda akademik yılmazlığın ortaya çıkma ihtimalinin daha düşük olduğu görülmüştür. Çalışmada aynı zamanda, olumlu sınıf ortamını destekleyen okul politikalarına ve örnek uygulamalara yer verilmiştir.

Hinduja ve Patchin (2017), akran zorbarlığı ve siber zorbarlığın ergenler üzerindeki yıkıcı etkilerini azaltmak üzere olumlu gelişim süreçlerine odaklanmak gerekliliğinden yola çıkarak çalışmalarında zorlu durumlara baş etme yolunda yılmazlığın gücünü incelemiştir. Yaşları 12 ve 17 arasında değişen 1204 Amerikalı öğrenci ile yapılan çalışmada yılmazlıkla akran zorbarlığı ve siber zorbalık arasındaki ilişki incelenmiş, yılmazlığın hem zorbarlığa maruz kalmayı engelleyen hem de zorbarlığın sebep olduğu olumsuz etkileri azaltan koruyucu bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Li (2017), Çinli öğrencilerin okullardaki ağır rekabet ortamından kaynaklanan zorlu koşullara rağmen akademik anlamda yüksek performans sergileyebildiklerine işaret ederek, bu öğrencilerin sahip olduğu akademik yılmazlığın kaynaklarını

araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amaçlarından bir tanesi de batı kültürünün ve bakış açısının ağırlıklı olduğu yılmazlık literatürüne farklı bir kültürden katkı sağlayabilmektir. Çalışmada ebeveyn ilgi ve yönlendirmesi, okulun gösterdiği ilgi ve katılım ve okulun öğrencinin davranışlarına dair beklentileri değişken olarak ele alınmıştır. Toplam 693 11. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin rehberliği ile çocuğun akademik yaşantısına okul tarafından gösterilen ilgi ve katılımın ergenlerin problemleri davranışlar sergileme ihtimalini düşüren ve yılmazlığı destekleyen önemli koruyucu faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma yüksek rekabetin yaşandığı akademik koşullarda öğrenci yılmazlığını güçlendirebilmek için çok boyutlu bir yaklaşımın geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Cassidy (2015), öz yeterlik inançlarının kişinin akademik performansını geçmiş başarı ve becerilerine göre daha iyi yordadığına dikkat çekmiş ve öz yeterliğin özellikle koşullar zorlaştığında öğrenci için önemli bir nitelik haline dönüştüğünü ön görmüştür. Buradan yola çıkan Cassidy, 435 kişilik bir öğrenci grubu ile akademik yılmazlık ile akademik öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, akademik öz yeterlik ile akademik yılmazlık arasında hem anlamlı bir ilişki olduğuna hem de öz yeterlik inançlarının akademik yılmazlığın güçlü bir yordayıcısı olduğuna işaret etmiştir.

Keye ve Pidgeon (2013), 141 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada akademik yılmazlık, farkındalık ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışma sonuçları gerek farkındalığın gerekse akademik öz yeterliğin akademik yılmazlığı anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur.

Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt ve Arseneault (2010), akran zorbalığına maruz kalan çocukların daha sonra yaşadıkları duygusal ve davranışsal problemlerden yola çıkarak bu çocuklarda yılmazlığın desteklenmesi ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yılmazlıkları ile aile desteğinin arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veri analizleri ailesel faktörlerin zorbalık mağduru öğrencilerin yılmazlıkları ile ilişkili olduğuna işaret etmiş, ebeveyn ve kardeşlerin ilgisinin ve evdeki olumlu atmosferin, akran zorbalığından mağdur olan çocukların duygusal ve davranışsal iyi oluşu için mağdur olmayanlara göre anlamlı derecede önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, anne baba desteğinin akran zorbalığından kaynaklanan olumsuz etkileri anlamlı şekilde azalttığı görülmüş ve bir

kez daha aileden gelen sosyal desteğin öğrencilerin yılmazlığı üzerinde koruyucu faktör olarak taşıdığı önemin altını çizmiştir.

Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes (2009), Amerika’da kayıt dışı yaşayan Latin asıllı göçmen öğrencilerle bir çalışma gerçekleştirmiş ve hukuki ve sosyal olarak kenara itilmiş bu grubun koşullarındaki yüksek risklere karşı onları koruyan faktörleri incelemiştir. Araştırma sonuçları, sosyal dışlanma, düşük eğitim düzeyine sahip anne baba ve okul saatlerinde bir işte çalışma gibi belirgin risk faktörlerine rağmen hayatında çok sayıda çevresel ve kişisel koruyucu faktör bulunan kayıt dışı göçmen öğrencilerin benzer risklere koruyucu kaynaklar olmadan maruz kalanlara göre daha yüksek akademik başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Destekleyici anne baba ve arkadaşlara sahip olma ve okul faaliyetlerine katılma gibi koruyucu faktörlere sahip olan göçmen öğrenciler aynı zamanda hayatlarını tarif ederken maruz kaldıkları risk düzeyini daha düşük olarak nitelendirmişlerdir.

Hamill tarafından 2007 yılında lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin öz yeterlik ve kontrol algıları, stres unsurları karşısında verdikleri tepkiler, psikolojik sağlamlıkları ve baş etme mekanizmaları çeşitli araçlarla ölçülmüştür. Sonuçlar öğrencilerin dört farklı gruba ayrıldığına işaret etmiştir; yılmaz ergenler, başarılı ergenler, uyumsuz ergenler ve düşük risk ve düşük başarıya sahip ergenler. Öz yeterlik ve baş etme mekanizmaları açısından yılmaz öğrenci ve başarılı öğrenci gruplarının birbirine benzediği görülürken, uyumsuz ve düşük risk/düşük başarı grupları bu kategorilerde düşük puanlar elde etmiştir. Çalışma sonuçları öz yeterlik ile zorlukların üstesinden gelmek için yöntem geliştirebilme niteliklerinin yılmaz öğrencileri uyumsuz öğrencilerden ayıran en önemli iki özellik olduğunu göstermiştir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004), İtalyan lise öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları ve yüksek eğitime devam etme yolunda akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrenme sürecinde kullanılan bilişsel, güdüleyici ve davranışsal öz düzenleme stratejileri hem sınıf içi hem de sınıf dışı bağlamlarda incelenmiştir. Araştırma sonuçları, bilişsel öz düzenleme stratejileri kullanımının okul notları ve üniversiteye giriş puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Güdüleyici öz düzenleme stratejilerinden bazıları ile öğrencinin hem lise not ortalaması hem de yüksek eğitime devam etme eğilimleri arasında da yordayıcı ilişki bulunmuştur.

Borman ve Overman (2004), yoksul ve azınlık grubundan öğrencilerin matematikte gösterdikleri yılmazlığı inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, düşük sosyoekonomik koşullardan ve azınlık gruplardan gelen öğrencilerin, yine benzer sosyoekonomik koşullara sahip olan beyaz Amerikalı öğrencilere göre daha çok risk faktörüyle karşı karşıya olduklarını, buna karşılık yılmazlıklarının daha az desteklendiği koşullarda eğitim gördüklerini ortaya koymuştur. Ancak, yine çalışma sonuçları, yılmazlığı destekleyen bireysel ve okul odaklı müdahale programlarının etnik gruptan bağımsız olarak bütün öğrencilere fayda sağladığına işaret etmektedir. Okul faaliyetlerine daha aktif katılım, iç kontrol odağına sahip olma, harcanan çabanın matematik öğrenme sürecinde etkisini görme, okula olumlu bakış açısı geliştirme, daha olumlu öz benlik algısına sahip olma matematikte yılmaz olan öğrencilerin ortak sahip olduğu özellikler olarak belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma sonuçlarına göre akademik yılmazlığa destek olan okul modelleri arasında en etkili olanı, olumsuzluklar ve riskler karşısında kalkan görevi üstlenerek öğrencileri aktif olarak koruyan okullardır.

Masten 2001’de yayınlanan çalışmasında, yılmazlığın kavramsal yapısına önemli katkılarda bulunan bazı noktalara işaret etmiştir. Masten, yılmazlık üzerine yapılan çalışmaların yoksulluk ve dezavantajlı koşulların tehdidi altında büyüyen çocuklarla ilgili olumsuz varsayımları ve eksiklik odaklı modellere karşı güçlü bir alternatif olduğunu dile getirmiştir. Çalışmaların vardığı en şaşırtıcı sonuç ise yılmazlığın aslında son derece sıradan bir özellik olduğunun anlaşılmasıdır. Gerek değişken odaklı gerekse birey odaklı çalışmalar birbiriyle uyumlu şekilde yılmazlığın kişinin normal uyum sağlama sistemlerinin işlevsel bir sonucu olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Bu koruyucu sistemlerin zarar görmesi ise kişinin gelişimi üzerinde ortaya çıkabilecek en büyük tehditlerden bir tanesidir. Yılmazlığın sıradan süreçlerin bir sonucu olduğunu hatırlamanın, bundan sonrası için kişinin gelişim ve uyum süreçleri ile ilgili daha pozitif bir bakış açısının oluşmasına ve risk altındaki çocukların yılmazlıklarının güçlendirilmesi amacıyla yeni politikaların ve programların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Luthar, Cicchetti ve Becker (2000), kapsamlı teorik çalışmalarında, yılmazlık üzerine yapılan çalışmalara ve ortaya çıkan yapı ve modellere dönük eleştirilere cevap vererek kavramın içeriğine dair karanlıkta kalan ya da net olmayan bazı kuramsal noktaları aydınlatmayı hedeflemişlerdir. Eleştirilerin sıklıkla, yılmazlık tanımlarının

ve bazı temel terminolojinin çeşitliliği ve belirsizliği, risk ve olumlu sonuçların çeşitliliği ve teorik bir yapı olarak yılmazlığın gerekliliği ya da faydası üzerine yöneltildiği görülmektedir. Yılmazlık kavramı üzerine çalışan bu üç öncü isim, yapılan eleştirileri yanıtlamış, yeni çözümler sunmuş ve yanlış anlaşılmalara düzeltmek üzere kuramsal açıklamalara yer vermişlerdir. Son olarak çalışmada, yılmazlık üzerine yapılan bilimsel araştırmaların risk altındaki bireyleri etkileyen koşulları daha derinden anlamak üzere önemli bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmıştır.

Masten ve arkadaşları (1999), yılmazlık kavramını derinlemesine açıklayabilmek amacıyla başarılı sonuçların olumsuzluklar, öncül başarılar ve psikolojik kaynaklarla olan ilişkisini incelemişlerdir. İlkokuldan başlayarak on yıllık bir süreç içerisinde 205 kişilik örneklem ile birlikte çalışılmış, çocukluktan ergenliğe sergilenen yetkinlikler üç ana başlık altında (akademik başarı, kurallara uygun davranış ve tutum, akranlarla sosyal ilişkiler) ölçülürken farklı türde risk ve olumsuzluk koşulları ve temel psikolojik kaynaklar da değerlendirilmiştir. Bütün yetkinlik alanlarında elde edilen olumlu sonuçlar, öğrencinin entelektüel kapasitesi ve ailenin sağladığı kaynaklarla anlamlı şekilde ilişkili çıkmıştır. Ortalama ve üstü IQ ve etkili ebeveynliğin anti sosyal davranışlar sergilemeye karşı önemli koruyucu faktörler olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları, yılmaz bireylerin, riskli ve zorlu koşullara sahip olmayan başarılı bireylerle ortalama ya da yüksek IQ sahibi olma, nitelikli ebeveynlik eşliğinde büyüme ve psikolojik iyi oluş gibi ortak pek çok yönünün olduğunu göstermiştir. Benzer koşullarda büyüyen uyumsuz bireylerin yılmaz bireylere oranla kaynaklarının daha az, duygu durumlarının ise daha olumsuz olduğu görülmüştür. Çalışma sonuçları, ortalama ve üstü bir IQ ve nitelikli ebeveynlere sahip olmanın zorlu koşullara karşı çocuğun yılmazlığını destekleyen önemli koruyucu faktörler arasında olduğuna işaret etmektedir (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy ve Ramirez, 1999).

Luthar 1991 yılına ait çalışmasında, hayatlarındaki yoğun stres kaynaklarına rağmen sağlıklı sosyal davranışlar sergileyebilen 15 yaşındaki çocuklarla çalışmış ve onları sosyal olarak yetkin ve yılmaz kılan faktörleri incelemiştir. Çalışma sonuçları strese karşı ego gelişiminin telafi edici bir faktör, içsellik ve sosyal becerilerin ise koruyucu faktör olduğu olduğuna işaret etmiştir. Bu çalışma aynı zamanda yılmaz ergenlerin, kendileri kadar stresli koşullarda yaşamayan başarılı çocuklara göre anlamlı şekilde daha depresif ve kaygılı olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ergenlerde öz yeterlik, algılanan sosyal destek ve cinsiyet ile akademik yılmazlık arasında yordayıcı bir ilişkinin var olup olmadığına bakılmış ve yordanan değişkendeki değişimlerin ne oranda söz konusu bağımsız değişkenlerle açıklanabileceği incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırma bir korelasyonel araştırma türü olan, yordayıcı korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Değişkenler arası ilişkileri anlamaya yönelik keşfedici korelasyonel araştırmanın türlerinden biri olan yordayıcı korelasyonel araştırmada amaç bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimleri bir ya da birden çok bağımsız değişkene bağlı olarak açıklamaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016).

3.2 Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Antalya ili merkez ilçelerindeki liselerde eğitim gören 10 ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubu ise, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Muratpaşa Adem Tolunay Anadolu Lisesi, Muratpaşa Anadolu Lisesi, Muratpaşa Antalya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Muratpaşa Antalya Ticaret Borsası Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Döşemealtı Yusuf Ziya Öner Fen Lisesi, Döşemealtı Antalya Erünel Sosyal Bilimler Lisesi ve Konyaaltı Dr. İlhami Tankut Anadolu Lisesinde eğitim gören 10 ve 11. sınıf öğrencileri arasından oluşturulmuştur. Okullar belirlenirken, okul türlerinin çeşitlilik göstermesine önem verilmiştir. Söz konusu okullarda toplam 1070 öğrenciye ölçek uygulanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik yılmazlık olduğu için yılmazlık niteliğinin ön koşullardan olan risk grubuna dahil olma şartı çalışma grubu oluşturulurken göz önünde bulundurulmuş ve örneklemin risk grubu içinde yer alan

öğrencilerden seçilmesine kuramsal doğruluk açısından özen gösterilmiştir. Bu bağlamda, ölçek uygulanan öğrenciler arasından risk tablosunda en az bir işaretleme yapan öğrencilerin ölçekleri analize dahil edilmek üzere ayrılmıştır. Ölçeklerden 179 tanesi ise risk tablosunda işaretlenmiş bir madde olmadığı için analizin dışında kalmıştır. Veri çözümlemesinden önce ölçekler genelinde çok sayıda işaretlenmemiş madde bulunan ve/veya işaretlemede belirgin bir şekilde motif tespit edilen ya da tek değer işaretlenen ölçekler değerlendirmenin dışında bırakılmıştır. Böylece geriye kalan ve analize giren ölçeklerin sahibi olan 766 öğrenci çalışmanın nihai çalışma grubunu oluşturmuştur. Tablo 3.1’de bu öğrencilerin cinsiyet ve okullara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma Örnekleminin Cinsiyet ve Okullara Göre Dağılımı

	Adem Tolunay Anadolu Lisesi	Yusuf Ziya Önel Fen Lisesi	İlhami Tankut Anadolu Lisesi	Erüenal Sosyal Bilimler Lisesi	Muratpaşa Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Ticaret Borsası Mesleki ve Teknik A. Lisesi	Muratpaşa Anadolu Lisesi	Toplam
Kız	42	67	58	90	23	51	62	393
Erkek	33	51	46	41	94	59	49	373
Toplam	75	118	104	131	117	110	111	766

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sırayla, araştırmacı tarafından geliştirilen “kişisel bilgi formu” ve yine araştırmacı tarafından yapılan çalışma için derlenen “risk tablosu” (ek 1), “Akademik Yılmazlık Ölçeği”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” (ek 2) ve “Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” (ek 3) kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, öğrencilere dair bazı kişisel bilgileri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Formda öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, ebeveynlerin medeni durumu, ebeveynlerin eğitim durumu, ailesinin ekonomik durumuna dair öğrencinin algısı, öğrencinin geride bıraktığı dönemki not ortalaması ve evde kaç kişi yaşadıkları sorulmuştur.

3.3.2 Risk Tablosu

Araştırmada risk grubundan olan öğrencileri geri kalan öğrencilerden ayırt edebilmek amacıyla 24 maddelik bir risk tablosu kullanılmıştır. Risk tablosu oluşturulurken “Risk Faktörlerini Belirleme Listesi” (Terzi, 2008) ve “Temel Akademik Zorluk Faktörleri” (Major Academic Adversity Items) listesinden (Martin, 2013) faydalanılmıştır. Öğrencilerden söz konusu tabloda kendi durumlarını yansıtan cümle ya da cümleleri işaretlemeleri istenmiş, sadece bir ya da birden çok madde işaretleyen öğrencilerin doldurduğu ölçekler analize dahil edilmiştir.

3.3.3 Akademik Yılmazlık Ölçeği

Martin ve Marsh tarafından 2006 yılında geliştirilen Akademik Yılmazlık Ölçeği (The Academic Resiliency Scale), 2012 yılında Kapıkıran tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, öğrencilerin akademik yaşantılarında karşılaştıkları stres ve baskı ile baş etmek için sahip oldukları pozitif kapasiteyi temel alır ve akademik yılmazlığı 6 madde ile ölçmeyi amaçlar. 7’li likert yapıda olan Akademik Yılmazlık Ölçeğinde maddeler “Bana hiç uymuyor” ile “Bana tamamen uyuyor” uç ifadeleri arasında kademelenmektedir.

Ölçeğin orijinal makalesine göre, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları orijinal ölçeğin kabul edilebilir uyum istatistiklerine sahip olduğuna işaret etmiştir (CFI=.97, NNFI=.97). Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, toplam madde korelasyonu 0.59 ile 0.78 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması 378 lise öğrencisi üzerinden yürütülmüştür (Kapıkıran, 2012). Ölçeğin Türkçe uyarlaması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi modelin tek boyutlu yapısını desteklemiştir. Buna göre, $\chi^2 = 21.80$, $df = 8$, $\chi^2/df = 1.62$, $GFI = .98$, $AGFI = .95$, $SRMR = 0.036$, $RMSEA = .068$ $CFI = .98$ ve $NNFI = .96$ olarak

bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu .58 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığına ait Cronbach's Alpha katsayısı ise .86 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada ise (N=766), ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Multidimensional Scale of Perceived Social Support), kişilerin çevrelerinden (aile, arkadaş ve özel insan) aldığı sosyal destek ile ilgili sahip oldukları algı düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988). Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Eker, Arkar ve Yıldız tarafından 2001 yılında gerçekleştirilmiştir.

Ölçek yedili Likert yapıdadır ve sosyal çevreyi desteğin kaynağına göre “aile”, “arkadaş” ve “özel insan” olmak üzere üç alt boyutta inceleyen toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uygulanan kişinin toplam puanının yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu, düşük olması ise algılanan sosyal desteğin düşük olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın Türkçe çevirisinin psikometrik özellikleri 146 üniversite öğrencisi ile sınanmıştır. Daha sonraki aşamalarda ise çeşitlilik gözetilerek oluşturulmuş 200 kişilik bir örneklem üzerinde çalışmalar devam etmiştir. Türkçeye uyarlanmış olan formda da ölçek yapısının korunduğu ifade edilmiş, toplam varyansın %75'inin ölçek tarafından açıklanabildiği belirtilmiştir. Ölçek ve alt ölçeklerin yüksek iç tutarlık gösterdiği, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayılarının .80 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri ölçeğin üç faktörlü modelinin doğrulandığına dair kanıt oluşturmaktadır ($\chi^2=229.37$ (N=561, sd=51, $p=.000$), $\chi^2/sd=4.5$, RMSEA=.08, RMR=.04, SRMR=.03, GFI=.93, AGFI=.89).

Bu çalışmada ise, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı .88, “aile”, “arkadaş” ve “özel insan” alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları ise sırayla, .85, .92, .87 bulunmuştur. Araştırmanın örnekleminden elde edilen bu sonuçlar ölçeğin kabul edilebilir güvenilirlik ve geçerlik değerlerine sahip olduğuna işaret etmektedir.

3.3.5 Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Öz-Yeterlik Algısı ölçeği 2016 yılında Özer ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, betimleyici faktör analizi Ankara ili liselerinde 2011 – 2012 eğitim ve öğretim yılında eğitim gören 372 öğrenciden oluşan bir örneklem ile yapılmış, doğrulayıcı faktör analizi ise 668 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, test tekrar test güvenilirlik çalışmaları 75 öğrenci ile sürdürülmüştür. Cronbach ve tabakalı α analizleri ile elde edilen iç tutarlık katsayılarının hesabı her grup için ayrı ayrı yapılmıştır. Modelin genel uyum katsayılarına bakıldığı zaman, hipotez modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir (DFA ($\chi^2=1873.78$, $df=404$, $p=.00$, $\chi^2/df=4.64$; CFI= .92; RMSEA= .08 (.07–.09); SRMR= .07). Betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçlarına göre ölçeğin bütünü için iç tutarlık (tabakalı α) katsayısı ise .91 olarak tespit edilmiştir. Örneklerde iç tutarlık (Cronbach α) katsayıları ise akademik yeterlik boyutu için sırasıyla .90 – .93, sosyal yeterlik boyutu için .82–.86'dır. Test tekrar test güvenilirlik sonuçlarına göre düzeltilmiş korelasyon katsayıları (r) sosyal yeterlik için .94; akademik yeterlik için .90'dır. Beşli Likert yapıda olan ölçeğin faktör analizleri tamamlandıktan sonra regresyon ağırlıkları ve genel uyum katsayılarının yanı sıra, benzeme (convergent) ve ayırma (discriminant) geçerliklerine ilişkin bulgulara bakılmış ve yeterliğin, akademik (16 madde) ve sosyal (14 madde) olmak üzere iki alt boyutta (toplam 30 madde) ele alınabileceği görülmüştür.

Bu çalışmada ise (n=766) ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı akademik yeterlik boyutu için .91, sosyal yeterlik boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için iç tutarlık katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Ölçekler hazırlandıktan sonra Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Belirlenen okullarda ölçek uygulama çalışmalarına başlamadan önce okul müdürlüğünden izin alınmıştır. Ölçekler 2018-2019 Öğretim Yılı Bahar Döneminde uygulanmıştır. 10 ve 11. sınıflar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek araştırmanın amacı ve ölçme araçları ile ilgili bilgi verilmiştir. Ölçek uygulaması gerçekleştirilmeden önce varsa öğrencilerin soruları cevaplanmış, öğrencilere ölçekleri içten bir şekilde yanıtlamalarının araştırma sonuçları için taşıdığı önem anlatılmıştır. Uygulama yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Bu aşamada öncelikle akademik yılmazlık bağımlı değişkeninin cinsiyete bağılı olarak anlamlı şekilde değişip değişmediğini tespit etmek üzere *Bağımsız Örneklemeler t Testi (Independent Samples t Test)* analizi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız Örneklemeler T-Testi, bir değişkenle bağlantılı olarak ortaya çıkan gruplardan elde edilen ve bir bağımlı değişkene ait olan ölçümlerin (puanların) karşılaştırmasını yapar ve gruplar arasında ortaya çıkan farkların anlamlı mı yoksa şans eseri mi oluştuğunu hipotez testleri aracılığıyla test eder (Büyüköztürk, 2016). Öncelikle, analizin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını anlamak üzere değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları ile verilere ait histogramlar incelenmiş ve normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Ardından, cinsiyetin akademik yılmazlık üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklemeler için t testi yapılmıştır.

Daha sonra, çalışmanın temel problemi olan “Algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı, lise düzeyi öğrencilerinin akademik yılmazlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap aramak ve bağımsız değişkenlerin akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcı değişkenleri olup olmadığını ortaya çıkarıp her bir yordayıcı değişkenin yordanan değişken varyansı üzerinde sahip olduğu etkiyi saptamak için “aşamalı çoklu regresyon” (stepwise multiple regression) analizi yapılmıştır. Daha ayrıntılı ve açıklayıcı bir tablo ortaya çıkacağı düşünülerek, iki alt boyuttan oluşan öz yeterlik algısının alt boyutlarının ayrı ayrı analize sokulmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, analizde akademik yılmazlık yordanan (bağımlı) değişken, algılanan sosyal destek, akademik öz yeterlik algısı, sosyal öz yeterlik algısı ve son olarak da cinsiyet değişkeni yordayıcı (bağımsız) değişken olarak analize dahil edilmiştir. Süreksiz bir değişken olan cinsiyet değişkeni önce kukla (dummy) değişken olarak tekrar kodlanmış (0: erkek, 1: kız), ardından regresyon analizine cinsiyet_kız olarak girişi yapılmıştır. Araştırma analizleri IBM SPSS Istatistics 21 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Büyüköztürk (2016) regresyon analizini, bir bağımlı değişken ile bağımsız değişken ya da değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel bir eşitlik ile açıklanma süreci olarak tanımlamaktadır. Tek bir yordanan değişken ile yine tek bir yordayıcı değişken arasında gerçekleşen analiz basit regresyon analizi olarak adlandırılmaktadır. Yordanan değişken bir tane iken, yordayıcı değişken sayısı birden çok olduğunda ise

analize çoklu regresyon analizi denilmektedir. Çoklu regresyon analizi, yordanan değişken üzerinde etkisi olduğu düşünülen iki ya da daha çok yordayıcı değişkene bağlı olarak, yordanan değişkene dair tahminde bulunmaya yönelik bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2016).

SPSS yazılımı regresyon analizini farklı yöntemlerle gerçekleştirmeye olanak tanımaktadır. Bunlardan en yaygın kullanılanlar standart, hiyerarşik ve aşamalı regresyon yöntemleridir. Bu çalışmada aşamalı çoklu regresyon yaklaşımı benimsenmiştir. Aşamalı regresyon algoritmasında, istatistiksel model oluşturma, sıralama ve seçimi yazılımın sunduğu bir prosedür kapsamında gerçekleşir (Sharma ve Yu, 2015). Regresyon modeline, yordanan değişkenin önemli yordayıcıları alınır. Başka bir deyişle yordanan değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olan yordayıcı değişkenler regresyon eşitliğinde yer alırken, diğer değişkenler eşitlik dışında kalırlar (Büyüköztürk, 2016). Analizin ilk aşamasında bir başlangıç modeli oluşturulur ve yordayıcı değişkenler arasında modelin açıklayıcı olmasına katkı sağlayan değişkenler aşamalı olarak modele dahil edilirler (Can, 2016).

Verilerde aşırı değerler olmasının ortaya çıkan regresyon model ile ön görülen kuramsal modele arasında uyumsuzluğa sebep olacağı bilinmektedir (Can, 2016). Araştırmada uç değerleri belirlemek üzere her bir katılımcı için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve sınır değerinin üzerinde verilerin tespit edildiği katılımcılar regresyondan çıkarılmıştır.

Türü ne olursa olsun çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarının doğru olabilmesi için belirli varsayımların yerine gelmiş olması gerekmektedir. Değişkenlerin en az aralık ölçeğinde olması gerekliliğinin yanı sıra;

- (a) *Değişkenler normal dağılım sergilemelidir.*
- (b) *Yordayıcı değişkenlerin her birinin yordanan değişkenle ilişkisi doğrusal olmalıdır.*
- (c) *Yordayıcı değişkenlerin aralarında yüksek derecede ilişki bulunmamalıdır.*
- (d) *Tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farklar (tahmin hataları) normal dağılım sergilemelidir (Can, 2016).*

Araştırmada regresyon analizinin varsayımları test etmek amacıyla ilk olarak her bir değişkenin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo X'te sürekli değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları verilmiştir.

Tablo 3.2 Sürekli değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Çarpıklık	Basıklık
Akademik yılmazlık	-.22	-.45
Akademik öz yeterlik algısı	-.25	-.25
Sosyal öz yeterlik algısı	-.66	-.03
Algılanan sosyal destek	-.48	-.48

Tablo X'te de görülebileceği üzere, tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 sınırları içinde yer almaktadır. *Bu durum, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir* (Büyüköztürk, 2016). Bu bilgi, (a) varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Kısmi regresyon grafikleri ayrı ayrı incelenmiş, noktaların grafikte akademik yılmazlık yordanan (bağımlı) değişkeni ile her bir yordayıcı (bağımsız) değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğunu anlatacak şekilde diyagonal bir çizgi etrafında konumlandığı görülmüştür. Bu bilgi, (a) ve (b) varsayımlarının karşılandığını göstermektedir.

Yordayıcı değişkenlerin arasında yüksek derecede bir ilişkinin olup olmadığını kontrol etmek için değişkenler arasında çoklu korelasyon derecesini gösteren “Varyans büyütme faktörü” (VIF) ve “Tolerans” (Tolerance) değerlerine bakılmıştır. Bütün VIF değerlerinin 10'dan küçük, Tolerans değerlerinin ise tamamının 0.2'den büyük olduğu görülmüştür. Ayrıca bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilere bakılmış, en yüksek korelasyon katsayısının sosyal öz yeterlik ile algılanan sosyal destek arasında ($r=0.54$) olduğu ve bu değer de .80'den küçük olduğu görülmüştür. Bu bilgiler, (c) varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Artıkların (residuals) normal olasılık grafiği incelenmiş ve noktaların diyagonal bir çizgi oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca regresyon modeli için artıkların saçını (scatter) grafiği incelenmiş (bağımlı değişken=akademik yılmazlık) ve noktaların bir motif ya da yığılma oluşturmayacak şekilde rastgele dağıldığı görülmüştür. Bu bilgiler, (d) varsayımının karşılandığını göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bulgular başlığı altında, araştırma sorularını cevaplamak üzere yapılan istatistiksel değerlendirmeler ve yorumları yer almaktadır.

4.1 Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenlerin betimsel istatistikleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	En küçük	En büyük	Ortalama	SS
Akademik Yılmazlık	9.00	42.00	27.80	7.10
Akademik Öz Yeterlik Algısı	18.00	80.00	49.78	11.82
Sosyal Öz Yeterlik Algısı	30.00	70.00	59.80	8.76
Algılanan Sosyal Destek	18.00	84.00	59.49	15.98

N=766 (N_{kız}=%51.3, N_{erkek}=%48.7)

4.2 Ergenlerin Cinsiyetleri ile Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişki

Analiz aşamasına, “Ergenlerde akademik yılmazlık cinsiyete dayalı olarak anlamlı şekilde değişir mi?” sorusu ile başlanmıştır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla veriler üzerinde bağımsız örneklem t-testi uygulanmış, sonuçları tablo 4.2’de paylaşılmıştır.

Tablo 4.2 Ergenlerde Cinsiyete Göre Akademik Yılmazlık t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	393	26.80	7.41	761	-4.02	.000*
Erkek	373	28.84	6.60			

* $p < .001$

Ergenlerde akademik yılmazlığın cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere yapılan bağımsız örneklem için t-testi analizinde kızların akademik yılmazlıkları ile erkeklerin akademik yılmazlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(761)}=-4.02$, $p<.001$). Buna göre cinsiyetin akademik yılmazlık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve erkeklerin akademik yılmazlığının ($\bar{X}_{\text{erkek}}=28.84$) kızların akademik yılmazlığından ($\bar{X}_{\text{kız}}=26.80$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.3 Algılanan Sosyal Destek ve Öz Yeterlik Algısının Ergenlerin Sahip Olduğu Akademik Yılmazlığı Yordama Gücü

Çalışmaya yön veren temel problem “Algılanan sosyal destek, öz yeterlik algısı ve cinsiyet lise öğrencilerinin akademik yılmazlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusudur.

Bu soruyu cevaplamaya değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenerek başlanmış ve sonuçlar tablo 4.3.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Akademik Yılmazlık	1.00				
(2) Akademik Öz Yeterlik Algısı	.52*	1.00			
(3) Sosyal Öz Yeterlik Algısı	.38*	.34*	1.00		
(4) Algılanan Sosyal Destek	.30*	.25*	.54*	1.00	
(5) Cinsiyet (kız)	-.14*	.04	.03	.006	1.00

* $p < .001$

Tablo 4.3.1’de görülebileceği gibi ergenlerin akademik yılmazlıkları ile, akademik öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=.52$, $p=.000$), sosyal öz yeterlik algıları arasında ise yine orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=.38$,

$P < .001$), bir ilişki vardır. Ergenlerin akademik yılmazlıkları ve algılanan sosyal destek puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .30$, $P < .001$). Akademik yılmazlık ile cinsiyet (kız) arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.14$, $P < .001$). Ergenlerin akademik öz yeterlik algısı ile sosyal öz yeterlik algısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = .34$, $P < .001$) bir ilişki vardır. Akademik öz yeterlik algısı ile sosyal destek algısı arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .25$, $P < .001$). Öte yandan akademik öz yeterlik algısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır ($r = .04$, $p > .05$). Ergenlerde sosyal öz yeterlik algısı ile algılanan sosyal destek arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = .54$, $P < .001$), bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal öz yeterlik algısı ile cinsiyet arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r = .03$, $p > .05$). Algılanan sosyal destek ile cinsiyet arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r = .006$, $p > .05$).

Analiz sürecinde daha sonra, akademik yılmazlık üzerinde etkisi olan yordayıcı değişkenlerin etki derecelerini ve akademik yılmazlıkta ortaya çıkan değişimi açıklama yüzdelerini sırasıyla ortaya koyabilmek amacıyla Aşamalı (Stepwise) Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin akademik yılmazlığı üzerinde etki sahibi olduğu tahmin edilen, akademik öz yeterlik algısı, sosyal öz yeterlik algısı, algılanan sosyal destek ve cinsiyet_kız değişkenlerinin öğrencinin akademik yılmazlığını nasıl bir model ile yordadığını görmek amacıyla yapılan Aşamalı Regresyon Analizi ise toplam dört aşamadan oluşmaktadır. Söz konusu aşamalar detaylarıyla Tablo 4.3.2 ve Tablo 4.3.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.2 Akademik Yılmazlığı Yordayan Değişkenler

Model	Değişken	B	Std Hata	Beta	T	P	İkili R	Kısmi R	Model R	Model R ²
1	Sabit	12.172	.954		12.756	.000				
	Akademik Öz yeterlik Algısı	.294	.017	.520	16.824	.000	.520	.520	.520	.269
2	Sabit	3.756	1.536		2.445	.015				
	Akademik Öz yeterlik Algısı	.260	.018	.460	14.707	.000	.520	.470		
	Sosyal Öz yeterlik Algısı	.181	.026	.215	6.866	.000	.343	.241	.559	.311
3	Sabit	4.584	1.511		3.033	.003				
	Akademik Öz yeterlik Algısı	.263	.017	.465	15.175	.000	.520	.482		
	Sosyal Öz yeterlik Algısı	.186	.026	.220	7.187	.000	.343	.252	.585	.339
	Cinsiyet_kız	-2.418	.418	-.170	-5.788	.000	-.144	-.205		
4	Sabit	4.678	1.507		3.104	.002				
	Akademik Öz yeterlik Algısı	.258	.017	.455	14.800	.000	.520	.473		
	Sosyal Öz yeterlik Algısı	.149	.030	.177	4.983	.000	.343	.178	.589	.343
	Cinsiyet_kız	-2.394	.417	-.169	-5.749	.000	-.144	-.204		
	Algılanan Sosyal Destek	.038	.016	.085	2.417	.016	.295	.087		

Bağımlı Değişken: Akademik Yılmazlık

Model 1 için: F= 283.10 p=,000; Model 2 için: F=173.65 p=,000; Model 3 için: F=131.86 p=,000;

Model 4 için: F=101.00 p=,000

Tablo 4.3.3 Yordayıcı Değişkenlerin Akademik Yılmazlığı Yordamasına İlişkin Değişim İstatistikleri

Model	Değişken	R ² Değişimi	F Değişimi	sd1	sd2	F değişimi P
1	Akademik Öz yeterlik Algısı	.270	283.05	1	764	.000
2	Akademik Öz yeterlik Algısı Sosyal Öz yeterlik Algısı	.042	47.14	1	763	.000
3	Akademik Öz yeterlik Algısı Sosyal Öz yeterlik Algısı Cinsiyet_kız	.029	33.50	1	762	.000
4	Akademik Öz yeterlik Algısı Sosyal Öz yeterlik Algısı Cinsiyet_kız Algılanan Sosyal Destek	.005	5.84	1	761	.016

Analizin birinci aşamasında, akademik yılmazlığa ait toplam varyansın %26.9'unu açıklayarak bağımlı değişkeni en güçlü şekilde yordayıcı bağımsız değişken olan “akademik öz yeterlik algısı” yer almaktadır. Bulgulara göre, akademik öz yeterlik algısı ile akademik yılmazlık arasındaki ikili korelasyon anlamlı ve pozitif yöndedir ($R=.520$, $R^2=.269$, $F(1,764)=283.05$, $P<.001$).

Analizin ikinci aşamasında, “akademik öz yeterlik algısı” değişkenini “sosyal öz yeterlik algısı” değişkeni takip etmiştir. Söz konusu değişkenin modele ek katkısı %4.2'dir ve iki değişken beraber akademik yılmazlığa ait toplam varyansın %31'ini açıklamaktadır. Bulgular, sosyal öz yeterlik ve akademik yılmazlık arasında anlamlı ve pozitif yönde ikili korelasyon olduğunu göstermektedir ($R=.559$, $R^2=.311$, $F(1,763)=47.142$, $P<.001$).

Analizin üçüncü aşamasında, “akademik öz yeterlik algısı” ve “sosyal öz yeterlik algısı” değişkenlerinin ardından “cinsiyet_kız” akademik yılmazlık

varyansına en çok katkı yapan üçüncü değişken olarak yerini almıştır. Modele olan %2.9 anlamlı ek katkısıyla cinsiyet_kız değişkeni, modeldeki diğer değişkenlerle birlikte akademik yılmazlık varyansının %34'ünü açıklamaktadır. Cinsiyet_kız ile akademik yılmazlık arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır ($R=.585$, $R^2=.34$, $F(1,762)=33.50$, $P<.001$).

Analizin dördüncü aşamasında modele “akademik öz yeterlik algısı”, “sosyal öz yeterlik algısı” ve “cinsiyet_kız” yordayıcı değişkenlerine “algılanan sosyal destek” değişkeni eklenmiştir. Buna göre, algılanan sosyal destek akademik yılmazlık varyansının %0.5'ini açıklamaktadır. Bu son değişkenin de analize girmesi ile yordayıcı değişkenlerin bir arada akademik yılmazlığın %34.3'lük kısmının açıkladığı bir model ortaya çıkmıştır. ($R=.589$, $R^2=.34.3$, $F(1,761)=5.84$, $P<.05$).

Yapılan aşamalı regresyon analizi, etki sırasına göre “akademik öz yeterlik algısı”, “sosyal öz yeterlik algısı”, “cinsiyet_kız” ve son olarak “algılanan sosyal destek” değişkenlerinin hepsinin öğrencilerin akademik yılmazlık puanı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur. Yordayıcı değişkenler toplamda akademik yılmazlık varyansının %34.3'ünü açıklamaktadır. Akademik yılmazlık ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi tasvir eden ve yılmazlığı yordayıcı regresyon denklemi (modeli) aşağıdaki gibidir:

$$\text{Akademik Yılmazlık} = (0.258 \times \text{Akademik Öz Yeterlik Algısı}) + (0.149 \times \text{Sosyal Öz Yeterlik Algısı}) - (2.39 \times \text{Cinsiyet_Kız}) + (0.038 \times \text{Algılanan Sosyal Destek}) + 4.678$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde, sosyal öz yeterlik algısı, cinsiyet ve algılanan sosyal destek sabit tutulduğunda, ergenlerin akademik öz yeterlik algısı puanlarındaki 1 puanlık artışın akademik yılmazlıkta ortalama 0.26 puan artışına yol açtığı görülmektedir. Benzer şekilde, diğer değişkenler sabit tutulduğu zaman sosyal öz yeterlik algısında 1 puanlık artış ergenlerin akademik yılmazlığında ortalama 0.15 puan artışına sebep olmaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, kız olma akademik yılmazlıkta ortalama 2.39 puanlık bir azalmaya yol açmaktadır (bir başka deyişle, kızlarla erkeklerin puan ortalamalarına bakıldığında erkeklerin puan ortalamalarının kızların yaklaşık 2.4 puan fazla olduğu görülmektedir). Algılanan sosyal destek puanlarında, diğer bütün değişkenler sabit tutulduğunda, 1 puanlık artış ise akademik yılmazlıkta ortalama 0.04 puanlık artış sağlamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları alan yazında yer alan ilgili değişkenlerin incelendiği benzer araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılmış, araştırmanın sunduğu bilgiler ışığında alandaki uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öncelikle lise öğrencilerinin akademik yılmazlıkları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Ardından elde edilen verilerden algılanan sosyal destek, öz yeterlik algısı ve cinsiyet değişkenlerinin lise öğrencilerinin akademik yılmazlıklarını ne oranda yordadığına dair bir model elde edilmiştir. Bundan sonraki iki alt başlık söz konusu sonuçların daha detaylı anlatımı ve tartışmasına ayrılmıştır.

5.1.1 Akademik Yılmazlığın Cinsiyet ile Olan İlişisine dair Elde Edilen Sonuçlar

Lise öğrencileri ile yapılan çalışmanın sonuçları erkek öğrencilerle kız öğrencilerin akademik yılmazlıkları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir. Buna göre erkek öğrencilerin akademik yılmazlıkları kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Alan yazında yapılan taramalar söz konusu ilişkiye dair farklı sonuçların olduğuna işaret etmektedir.

Erkek ve kız öğrencilerin yılmazlıkları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulgulayan önemli miktarda araştırma mevcuttur. Reed ve Mcmillan (1994) yaptıkları çalışmanın sonunda gelişimsel süreçte belirli çevresel faktörlerin yılmazlığı besleyen belli başlı kişilik özelliklerinin oluşmasına yardımcı olduğunu ve yılmazlığa giden yolların hem kız hem de erkek ergenler için ortak olduğunu ifade etmişlerdir. Ripple ve Luthar (2000) ise her ne kadar tek değişkenli ilişkilere bakıldığı zaman zorlu koşullar altında erkeklerin akademik başarısızlık oranları daha yüksek görünse de çok

değişkenli bağlamda cinsiyet faktörünün yarattığı farkın eridiğine dikkat çekmiştir. Buna göre, tıpkı zekada olduğu gibi, işin içine giren başka etkenler cinsiyet gibi faktörlerden kaynaklanan etkiyi domine ederek onun etkisinin belirleyiciliğini aşağı çekmektedir. Öğrencinin akademik başarısı ile akademik yılmazlık algısı arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırma da cinsiyetin akademik yılmazlık algısı üzerinde fark yaratmadığını göstermiştir (Powell, 2010). Arastaman ve Balcı (2013), lise öğrencilerinin akademik yılmazlıkları ile çeşitli koruyucu faktörler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 509 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiş, çalışmanın analiz sonuçları akademik yılmazlıkla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmemiştir. Ailesi boşanmış ve ailesi birlikte olan lise öğrencilerini, yılmazlık ve koruyucu faktörler açısından karşılaştıran başka bir çalışmada da cinsiyetin yılmazlık özelliğini ve empati dışında koruyucu faktörleri yordayan bir değişken olmadığı belirtilmiştir (Özcan, 2005).

Yurtdışında ve Türkiye’de gerçekleştirilmiş hatırı sayılır miktarda araştırma ise kızların yılmazlıklarının gerek okul gerekse hayatın farklı boyutlarında erkeklere oranla daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Luthar (1995, 1999) çalışmalarında, cinsiyete dayalı faktörlerin yoksulluk içinde büyüyen çocukların akademik hayatlarında anlamlı farklar yarattığına, şehir merkezinde yaşayan yoksul ailelerden gelen erkek çocukların kızlara göre düşük akademik başarı elde ettikleri ve öğretmenlerinden daha olumsuz geribildirimler aldıklarına dikkat çekmiştir. Başka bir araştırmada dezavantajlı erkek çocukların kız yaşlıtlarına göre okulda daha olumsuz sonuçlar elde ettikleri tespit edilmiştir (Eckenrode, Rowe, Laird ve Braithwaite, 1995). Amerika’da farklı kentsel bölgelerde yaşayan dezavantajlı Afrika kökenli Amerikalı ergenlerden oluşan örneklem üzerinde yapılan araştırma da erkek ergenlerin istikrarlı şekilde akademik hayatta kızlardan daha düşük performans gösterdiğini, daha düşük notlar, daha yüksek devamsızlık, daha çok disiplin cezası ile karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymuştur (Connell, Spencer ve Aber, 1994). Yine bir çalışmada, kız öğrencilerin hem okul başarı ortalaması hem de yılmazlıklarında erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı belirtilmiştir. Çalışma aynı zamanda, kız öğrencilerin geleceğe dair daha çok umut beslediklerini ve belirgin bir hedeflere sahip olma oranlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Lee, 2009). Türkiye’de yapılan ve öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlerin araştırıldığı bir çalışmada erkek öğrencilerin yılmazlık algısı kız öğrencilerin yılmazlık algısına göre anlamlı şekilde daha düşük

bulunmuştur (Arastaman, 2011). Dünyada ve Türkiye’de akademik boyutta en çarpıcı cinsiyet farkı ise Okuma alanında ortaya çıkmaktadır (OECD, 2016). Dinçer ve Oral (2010) Matematik alanında yılmaz olan öğrencilerin çoğunlukla erkek olduğunu, buna karşılık kız öğrencilerin Fen ve Okuma alanlarında daha yılmaz olma eğilimi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yine PISA verileri üzerinden yapılan başka bir araştırmada, Türkiye’de PISA 2009’a katılan 15 yaş grubu öğrenciler içerisinde yer alan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okuma başarıları değerlendirilmiştir (Fındık ve Kavak, 2013). 15 yaş grubu öğrencileri arasından dezavantajlı yüksek başarılı öğrenciler (282) ile dezavantajlı düşük başarılı öğrencilerin (831) oluşturduğu örnekleme yapılan araştırma analizlerinin sonucunda dezavantajlı yüksek başarı gösteren kız öğrenci oranlarının (%60.6) erkek öğrenci oranlarından (%39.4) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dezavantajlı düşük başarılı öğrencilerin çoğunluğunu ise erkek öğrenciler (%67.5) oluşturmaktadır. Fındık ve Kavak çalışmalarında bu bulguları, erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha fazla kız öğrencinin dezavantajlı sosyo-ekonomik koşulların üstesinden gelme başarısına sahip olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Ancak, Bellibaş (2016), 2012 PISA verileri üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyetler arasında tespit edilen başarı farklarının öğrencilerin sosyoekonomik koşullarından bağımsız olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre gerek dezavantajlı gerekse avantajlı çevrelerden gelen kız öğrencilerinin Okuma performansları tutarlı bir şekilde erkek öğrencilerin üstündedir. Aynı durum Matematik puanları söz konusu olduğunda erkek öğrenciler için geçerlidir. Fen Bilimleri performansında ise yine öğrencinin hayat koşulları ne olursa olsun cinsiyetler arası belirgin bir fark görülmemektedir. Buradan yola çıkarak, zorlu koşullar içinde eğitimini sürdüren kız öğrencilerin Okuma alanında daha üstün bir performansa sahip olmalarını yüksek yılmazlığın bir sonucu olarak kabul etmek yerine kızların yılmazlık niteliklerinin zorlu koşullarda bile Okuma alanında yüksek performans göstermeye devam etmesine hizmet ettiğini söylemek daha doğru olacaktır. Aynı durum erkeklerin sosyoekonomik koşullardan bağımsız gösterdikleri daha üst düzey matematik performansı için de söylenebilir. Öyleyse, farklı sosyoekonomik koşullarda ve hatta farklı coğrafyalarda kız ve erkeklerin tutarlı şekilde sergilediği akademik başarı farklarını tek başına gerek kız öğrencilerin gerekse erkek öğrencilerin zorlu koşullarda sergiledikleri yılmazlık ile ilişkilendirmek yeterli bir açıklama sağlamayacaktır. Söz konusu farkların kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarında koşullardan bağımsız olarak ve tutarlı şekilde ortaya çıkması,

durumun açıklanmasının akademik yılmazlığın yanı sıra cinsiyete dayalı başka faktörlerin de incelenmesi ile mümkün olabileceğine işaret ediyor olabilir. Kız ve erkek öğrencileri akademik yaşantılarında başarılı kılan cinsiyete özgü içsel ve dışsal koruyucu faktörler üzerinde pek çok bilimsel çalışmanın yapıldığı ve yeni çalışmaların da her zaman katkı sağlayabileceği çok kapsamlı bir konudur.

Batyra (2017), çalışmasında aynı zamanda Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması verilerine göre okul terki oranlarının cinsiyet temelli olduğuna dikkat çekmiştir. *Bu durum, PISA örneğine dahil olan kız öğrencilerin daha yüksek performans gösteren kızlar arasından seçilmiş olabileceğini ve başarı uçurumlarının kızların lehine taraflı olabileceğini göstermektedir* (Batyra, 2017). Batyra (2017), TIMSS sınav sonuçlarında da ortaya çıkan cinsiyeti dayalı farkı açıklarken “taraflı seçicilik” tanımını kullanır. Buna göre, özellikle on dört yaş grubunun okullaşma oranı lise örneklemlerinde taraflı seçime sebep olabilmektedir. Bunun da sebebi düşük performans gösteren öğrencilerin sekizinci sınıfa geçmeden okulu terk etme olasılığının diğer öğrencilerden daha yüksek olmasıdır. Batyra bu olasılığın kız öğrenciler arasında daha da yüksek olma ihtimali üzerinde durmuş ve lise düzeyinde olan örneklemlerde erkek öğrencilere kıyasla yüksek başarı gösteren ve muhtemelen sosyoekonomik durumu daha iyi olan kız öğrencileri dahil etme eğilimine dikkat çekmiştir. Örneklemlerin bu yönde şekillenmesinin araştırma sonuçlarını cinsiyetler arasındaki başarı farkının kızların lehine olacak şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir. Gevrek ve Seiberlich (2014) de cinsiyetler arası başarı farkını inceledikleri araştırmalarında lise düzeyinde oluşturulan örneklemlerde kız öğrencilerin olumlu özelliklerine göre önceden seçilmiş olmalarının elde edilen sonuçlarda ortaya çıkan farkların kızların lehine daha abartılı olmasına yol açabileceğine değinirler. Dinçer ve Oral da (2010) çalışmalarında benzer bir ihtimalden bahsetmişler, ortaokuldan liseye geçişte önemli cinsiyet dengesizliklerine vurgu yaparak liseye kaydolun kız öğrenci sayısının verilerde tespit edilemeyen bazı kültürel özellikleri yansıtmaya ihtimalini dile getirmişlerdir. Engin-Demir de (2009) yoksul kentsel kesimde akademik başarı ile cinsiyet arasında kızların lehine ortaya çıkan ilişkiye dikkat çeker. Söz konusu durumu açıklarken gerek kırsal kesimde gerekse kentlerin göç alan dezavantajlı bölgelerinde okula giden kızlara dair onları imtiyazlı kabul eden ve özel değer atfeden bir algının varlığına işaret eder ve bu desteğin kızların başarılı olma motivasyonunu ve çabasını artırabileceğini belirtir.

Batyra, Dinçer, Oral ve Engin-Demir'in söz konusu değerlendirmelerinin, daha önce bahsi geçen araştırma sonuçlarının aksine bu çalışmada akademik yılmazlığın erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmasını açıklayıcı noktalar içerdiği düşünülmektedir. Araştırma örneklemini Antalya ilinin üç merkez ilçesindeki liselerde eğitim gören çocuklardan oluşmakta ve öğrenciler yoğunluklu olarak yine merkez ilçelerde ikamet eden ve kent yaşantısını belli oranlarda benimsemiş ailelerden gelen lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Buradan yola çıkarak, ailevi ve kültürel yapı nedeniyle okul terki yaşamak zorunda kalan kız öğrenci oranının yüksek olduğu, akademik anlamda yılmaz ve başarılı kızların daha yüksek oranla eğitimine devam ettiği kırsal kesimlerin aksine örnekleme yer alan kız öğrencilerin benzer engellerle karşılaşmadan lise eğitimlerine devam ettikleri varsayılabilir. Bu durumda, lise öğrencilerinden oluşan bir evrenden alınan örneklerde ortaya çıkabilecek Batyra'nın ifadesi ile "tarafli seçicilik" durumu bu çalışmanın örneklemini tarif eden bir nitelik olmaktan ihtimal olarak uzaktır. Başka bir deyişle, araştırma örnekleminin akademik başarı ve yılmazlık anlamında kızlar lehine ön seçimden geçen bir evrenden oluşturulmadığı düşünülmektedir. Bu durumun, cinsiyete dayalı akademik yılmazlık puanlarının kızların lehine yüksek çıkmaması, tersine erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmasının sebeplerinden bir tanesi olabileceği üzerinde durulmaktadır.

Öte yandan alan yazında erkeklerin yılmazlıklarının kızlarınkine göre daha yüksek olduğunu bulgulayan araştırmalar da vardır. Yılmaz 2016 tarihli çalışmasında 2012 yılı PISA sınavına girmiş olan 15 yaş ergenlerin verilerini analiz etmiş ve matematik alanında toplam 322 öğrencinin yılmaz olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir. Bu yılmaz öğrenci grubunun %53.1'i erkek öğrencilerden oluşurken, %46.9'u kız öğrencilerden oluşmaktadır (Yılmaz, 2016). 2015 yılında Türkiye'de 596 üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem ile yürütülen bir çalışmada da zorluklar karşısında erkek öğrencilerin yılmazlık kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür (Erdoğan, Özdoğan, Erdoğan, 2015). Erdoğan ve arkadaşları bu durumu toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabileceğini belirterek, Türk toplumu içinde erkeğin dominant oluşu ile yılmazlık arasında bir ilişki olabileceğine dikkat çekmiştir. Başka bir çalışmada yine üniversite öğrencilerinin psikolojik yılmazlıkları ile ilişkili olan farklı değişkenler incelenmiş, cinsiyet ile psikolojik yılmazlık arasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Bahadır, 2009). Bahadır söz konusu

farkın oluşmasında kız öğrencilerin sahip olduğu olumsuz benlik algısı ve beden imajının etkili olabileceğini belirtmiştir. Sürücü ve Bacanlı (2010) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma ile erkek öğrencilerin genel, sosyal ve akademik uyum düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yeni bir çevreye uyum sağlama becerisinin yılmazlığın boyutlarından biri olarak kabul gördüğü düşünülürse, üniversite ortamına kız öğrencilere göre daha kolay uyum sağlayan erkek öğrencilerin daha üst düzey yılmazlık gösterdiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Sürücü ve Bacanlı (2010) araştırmalarında bu farkı Türk kültüründe erkeklerle kızların yetiştirilme tarzındaki farklılıklara bağlamışlardır. Buna göre, erkeklerden daha bağımsız, girişimci, kendi kararlarını kendi alabilen bireylere dönüşmeleri beklenirken, kızlardan daha pasif olmaları ve karar alırken ebeveynlerine bağımlı kalmaları beklenmektedir. Vatandaş (2007) da bir araştırmasında toplumlarda bireylerin cinsiyetlerine göre kodlanmış davranış ve görünümünün baskın kontrol mekanizmaları yoluyla korunmasına büyük önem verildiğine vurgu yapar. Buna göre, “*Kişiliğin önemli bir boyutunu, toplumda yaygın olan toplumsal cinsiyete ilişkin değer yargıları, inançlar, önyargılar oluşturmaktadır*”. Araştırma kapsamında kadın ve erkek katılımcılara cinsiyete yakıştırdıkları öz nitelikler sorulmuştur. Kadınlar sadakat, merhamet, önemseme, şefkatli vb. öz niteliklerle tanımlanırken erkekler rekabet, kavgacılık, uyum becerisi yüksek gibi niteliklerle tanımlanmıştır. Her ne kadar doğrulanması için farklı bilimsel çalışmalara konu olması gerekse de Türk toplumunun ataerkil yapısının ve bu yapının çocuklar üzerindeki yansımalarının araştırma sonuçlarında akademik yılmazlık bulgularında erkeklerin lehine görünen anlamlı farkı açıklayabilecek sebepler arasında olduğu düşünülebilir.

Fergusson ve Horwood (2003) da literatürde gerek koruyucu gerekse telafi edici faktörler arasında kadın cinsiyetinin rolünün fazlasıyla vurgulandığını, öte yandan bir yılmazlık kaynağı olarak erkek olmanın sağladığı güçlü yanların ihmal edildiğini dile getirir. Buna göre, aslında her iki cinsiyetin de kendine has güçlü ve savunmasız yanları vardır. Kızlar dışadönük risklere (alkol ve madde bağımlılığı, antisosyal kişilik bozukluğu, tekrarlanan şiddet içerikli suçlar vb.) karşı daha yılmazken içedönük risklere karşı (majör depresyon, anksiyete bozukluğu, intihara teşebbüs) daha savunmasızdır. Öte yandan erkek olmak dışadönük risklere karşı daha hassas olmayı beraberinde getirirken içedönük risklere karşı kişiye yılmazlık

kazandırmaktadır. Fergusson ve Horwood (2003), yılmazlık kavramını analiz ederken dışadönük ve içedönük risklere karşı geliştirilen koruyucu tepkileri ayırt etmenin önemine dikkat çeker (2003). Fergusson ve Horwood'un (2003) 21 seneye yayılan bu boylamsal çalışmasında incelediği içedönük ve dışadönük riskler cinsiyete dayalı başarı ve akademik yılmazlık üzerinde yapılan araştırmaların bazılarında karşımıza çıkan kız ve erkek öğrencilerin zayıf ve güçlü noktaları ile benzerlik sergilemektedir. Gevrek ve Seiberhich'e (2014) göre, kızların avantajlı özellikleri erkek öğrencilere göre daha fazla iken erkek öğrenciler sahip oldukları avantajlı özellikleri puana çevirmede kızlardan daha başarılıdır. OECD sonuçları, başarı motivasyonu ile sınav kaygısının gerek Türkiye gerekse diğer OECD ülkelerinde cinsiyete dayalı olduğunu göstermektedir (OECD, 2017; akt. Batyra 2017). Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre genel olarak daha yüksek içsel motivasyona sahiptir ve daha hırslıdır. Öte yandan, erkek öğrenciler dışsal olarak ve rekabet ortamında motive olurlar. Ancak erkek öğrenciler daha fazla okul devamsızlığı yaparlar ve daha çok disiplin cezası alırlar. Eğitim hayatlarında kızların akademik başarısını ve yılmazlığını olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi de kaygıdır. Okul temelli kaygı her iki cinsiyetin de akademik başarısına zarar vermektedir, ancak kız öğrenciler kaygıdan daha yüksek oranda olumsuz yönde etkilenmektedir. 2017 OECD rapor sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre %17 daha fazla okul temelli kaygı belirtmektedir. Türkiye'de ise bu oran %12'dir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin yılmazlığının kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek çıkmasının nedenleri arasında kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olması ve erkeklerin akademik yaşantıda rekabet ortamlarından olumlu etkilenmelerinin olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2 Ergenlerde Akademik Yılmazlığın Yordayıcıları olarak, Sosyal Destek Algısı, Öz Yeterlik Algısı ve Cinsiyet ile İlgili Elde Edilen Sonuçlar

Bu çalışmada, öz yeterlik algısı, sosyal destek algısı ve cinsiyetin ergenlerin akademik yılmazlıklarını yordama güçlerini araştırmak üzere sosyal destek, sosyal öz yeterlik algısı, akademik öz yeterlik algısı ve cinsiyet değişkenleri ile Aşamalı Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, lise 10 ve 11. sınıflara devam etmekte olan ergenlerin akademik yılmazlıklarının en iyi yordayıcısının akademik öz yeterlik algısı olduğu görülmüştür. Akademik öz yeterlik algısını sosyal öz yeterlik

algısı, cinsiyet ve algılanan sosyal destek değişkenleri izlemiştir. Analizde akademik yılmazlığı anlamlı şekilde yordamayan ve dışarıda bırakılan bir değişken olmamıştır.

Bu çalışmanın akademik yılmazlığı yordayan en önemli değişken olarak akademik öz yeterlik algısını işaret etmesi literatürde pek çok çalışma ile paralellik göstermektedir. Hackett ve Betz (1981) çalışmalarında, öz yeterlik algısının insanların akademik ve kariyer tercihlerini etkilediği gibi istikrar ve başarılarında da belirleyici olduğunu göstermişlerdir. Öz yeterlik algısının kişinin akademik başarısına olan etkisi üzerine yapılan kapsamlı bir meta analiz çalışmasında da öz yeterlik algısının akademik başarıya ve koşullar zorlaştığında akademik hayatı sürdürmeye de katkı sağladığı sonucuna varılmıştır (Multon, Brown ve Lent, 1991). Pajares (1996) de sahip olunan öz yeterlik algısının akademik zorluklar karşısında öğrenciler tarafından harcanan efor ve gösterilen yılmazlık üzerinde önemli etkileri olduğunu dile getirir. Buna göre, öz yeterlikleri yüksek olan öğrenciler zorlu bir görev ya da etkinliğe daha kararlı yaklaşmakta ve daha yüksek oranda başarı elde etmektedir (Pajares, 1996). Öz yeterlik algısı kişinin örseleyici koşullara uyum sağlama ve esneklik gösterebilme becerisine katkıda bulunduğu gibi yine zorluklar karşısında analitik düşünme, hedeflerine bağlı kalabilme ve sebat etmeyi de destekler (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001). Bandura, Barbaranelli ve Caprara, özellikle ergenlik sürecine özgü hızlı ve yoğun bilişsel, duygusal ve fizyolojik değişimlerle birlikte ortaya çıkan zorluk ve risklerle başa çıkabilmek için ergenlerin algıladıkları öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının önemli olduğunu belirtir (1999). Schunk (2003) öz yeterliğin okuma yazma becerisine olan etkisi üzerine olan bir yazısında, içerik ve alan gözetmeksizin öz yeterliğin akademik başarı ve ilerleme üzerinde sahip olduğu öneme değinir ve öğretmenleri öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik yapılandırılmış çalışmalardan yararlanmaya davet eder. Gizir'in (2004) çalışma sonuçlarına göre, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ortaokul son öğrencilerinin akademik yılmazlıklarını yordayan en önemli içsel koruyucu faktör akademik öz yeterlik algısıdır. Hamill (2007), lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında dezavantajlı koşullara olumlu uyum gösteren yılmazlık özelliğine sahip grup ile uyumsuz grup arasında karşılaştırma yapmış ve yılmaz grubun öz yeterlik algısı ile başa çıkma tepkilerinin diğer gruptan anlamlı şekilde ve pozitif yönde farklı olduğunu ortaya koymuştur. Martin ve Marsh (2006) da akademik yılmazlık ile ilişkili eğitimsel ve psikolojik faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlar ve ağ

analizi, ilişkisel ve küme analizleri sonucunda 5C adını verdikleri bir model geliştirmişlerdir. Çalışmada, akademik yılmazlığı yordayan bu 5 faktör arasında birinci sırada öğrencinin öz yeterlik düzeyi yer aldığına dikkat çeken araştırmacılar, eğitim sisteminde öğrencinin akademik kapasitesine dair sahip olduğu inançları geliştirmenin önemine değinmişlerdir (Martin ve Marsh, 2006). Riskli koşullarda yaşayan ve öğrenme güçlüğüne sahip olan ergen kızlar ile yapılan bir çalışmanın sonuçlarında da akademik yılmazlığı mümkün kılan önemli bir koruyucu faktör olarak akademik öz yeterlik algısı ön plana çıkmaktadır (Amitay ve Gumpel, 2013). Algılanan sosyal destek ile birlikte öz yeterlik algısının, üniversitede ilk senelerini geçirmekte olan öğrencilerin yılmazlıklarına olan etkisini inceleyen bir araştırmada da her iki değişkenin de stresli ve zorlu bir süreç olan üniversiteye adaptasyon ile öğrencilerin yılmazlıklarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bir öğrencinin öz yeterlik algısı ve algıladığı sosyal destek yüksek ise ortalama ya da yüksek düzeyde yılmazlık gösterme ihtimali de artmaktadır (Narayanan ve Onn, 2016) . Martinez (2003), hispanik kökenli olan ve olmayan ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada etnik kökenden bağımsız olarak akademik öz yeterlik algısının öğrencilerin akademik başarılarını yordadığını bulmuştur. Benzer bulgular farklı coğrafyalarda da karşımıza çıkmaktadır. Hindistan’da 155 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada akademik öz yeterlik algısı ile akademik yılmazlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Rajan, Harifa ve Pienyu, 2017). Türkiye’de ulusal elemelerde seçilme başarısı gösteren 1,169 genç futbolcu ile yapılan bir çalışmada da öz farkındalık ile öz yeterlik algısı ile ergenlerin akademik yılmazlığı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Çelik, Çetin ve Tutkun, 2015). Bir başka çalışmada ise üniversitenin ilk senesinde öğrencilerin akademik öz yeterliği ile okula uyum sağlama düzeyleri, akademik performansları ve okula devam etme kararlılıkları arasında güçlü ilişkilere işaret eden bir model ortaya konulmuştur (Chemers, Hu ve Garica, 2001). 141 üniversite öğrencisi ile yapılan bir çalışmada, farkındalık düzeyi ile akademik öz yeterlik inancının öğrencilerin yılmazlıklarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür (Keye ve Pidgeon, 2011). Pershey de (2010) çalışmasında öğrencilerin akademik öz yeterlik algısının akademik performansları ile doğrudan ilişkili olduğunu, akademik başarılarına dair olumsuz inançlar besleyen öğrencilerin ulusal sınavlarda anlamlı şekilde düşük puanlar elde ettiğini belirtmiştir. Kore’de toplam 1177 öğrenci ile gerçekleştirilen ve öğrencilerin eğitim hayatlarının 8’den 12. sınıfa kadar olan kısmını kapsayan beş yıllık boylamsal bir çalışmada öğrencilere ait geçmiş akademik performanslar, akademik öz

yeterlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Hwang, Choi, Lee, Culver ve Hutchison, 2016). Sonuçlar 8. Sınıfın birinci dönemine ait akademik performansın öğrencinin ikinci dönemde sahip olduğu akademik öz yeterlik algısını pozitif ve anlamlı şekilde yordadığını ve ikinci döneme ait öz yeterlik algısının da 9. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarını pozitif ve anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir; söz konusu karşılıklı (reciprocal) ilişki zinciri 12. Sınıfa kadar devam ederek bir örüntü oluşturmaktadır (Hwang, Choi, Lee, Culver ve Hutchison, 2016). Başka bir çalışmada öz yeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarısını nasıl bir yol haritasıyla ve başka hangi niteliklere aracılık ederek etkilediği yaşları 13 ve 19 arasında değişen 412 kişilik bir ergen grubu ile incelenmiştir. Sonuçlar, 13 yaş civarındayken öğrencinin öz yeterlik inancının akademik başarısına katkı sağladığını, sahip olunan akademik başarının da lisenin ilk yıllarında yine öğrencinin öz yeterlik algısına destek olduğunu göstermiştir. Öz yeterlik inancı ve akademik başarının bu karşılıklı ilişkisi, ergenliğin son dönemine kadar öğrencinin zorlaşan akademik hayatta devamlılığına ve başarısına katkı sağlamaktadır (Caprara ve ark, 2011). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada, örneklemin bir kısmı ile kendilerine dair ve kalanıyla da başka bir şahısla ilgili akademik olumsuzluk senaryoları paylaşılmış ve öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkarak bağlamsal anlamda çerçevesi çizilmiş bir yapıdan öz yeterlik algısı düzeyinin akademik yılmazlığı yordayıcı gücüne dair çıkarımlarda bulunulmuştur (Cassidy, 2015). Araştırma sonuçları gerek genel gerekse özel bağlamlarda öğrencilerin sahip olduğu olumlu öz yeterlik inançları akademik yılmazlıklarını yordayan önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Öğrencinin akademik öz yeterlik inancının akademik başarısı ile olan ilişkisine dair anlamlı sonuçların bulunduğu daha pek çok çalışma mevcuttur (Pajares ve Usher, 2008; Talsma, Schüz, Schwarzer ve Norris, 2018; Honicke ve Broadbent, 2016; Komarraju, M. ve Nadler, D., 2013; Meral, M., Çolak, E. ve Zereyak, E., 2012; Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim ve Sourı, 2011).

Yukarıda incelemesi yapılan araştırmalar, olumlu akademik öz yeterlik algısının öğrencinin gerek akademik sorumluluklarına vakfettiği emek ve zamanı, gerekse bu süreçte karşısına çıkan problemlerle başa çıkma beceri ve kararlılığını olumlu yönde etkileyen ve öğrenciyi zorlu koşullar karşısında akademik anlamda daha yılmaz kılan önemli bir koruyucu faktör olduğunu göstermiştir. Yılmazlığın yordayıcısı olduğu tahmin edilen bir grup değişken ile gerçekleştirilen bu çalışmada

ortaya çıkan modelde akademik öz yeterlik algısının akademik yılmazlığı yordayan en güçlü değere sahip değişken olarak ilk sırada yer alıyor olması, konu ile ilgili yapılmış olan ve kapsamlı bir zaman dilimi ve coğrafyaya yayılan söz konusu araştırmalar tarafından da desteklenmektedir.

Sosyal öz yeterlik algısı, aşamalı regresyon analizinde 10 ve 11. sınıflara devam etmekte olan ergenlerin akademik yılmazlığını yordayan değişkenler arasından en güçlü ikinci yordayıcı olarak akademik öz yeterlik algısının ardından modelde yerini almıştır. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, çocukların sosyal öz yeterliliklerine dair inançlarının onları akranların olumsuz etkilerine karşı koruduğu gibi, duygusal ve öz denetim etkileri aracılığıyla akademik başarılarına katkı sağladığını belirtir (1996). Yine aynı çalışmada, sosyal öz yeterlik algısının öğrencinin okul hayatı üzerinde akademik tutkular ve düşük depresyon düzeyi ile de etkili olduğu belirtilir. Ayrıca sosyal yeterlik algısı çocukların daha tatmin edici arkadaşlık ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olarak olumsuz koşullara karşı onları yılmaz kılmaktadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996). Bandura ve arkadaşları başka bir çalışmada da çocukların akademik, sosyal ve öz denetimsel yeterlik algılarının hem doğrudan hem de akademik tutkular aracılığı ile meslek seçimine dair yargılarında etkili olduğunu dile getirirler (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001). Çocukların sosyal öz yeterlik inançları akademik tutkular aracılığı ile onların bilim, teknoloji, eğitim, tıp, sanat ve edebiyat konusundaki yeterlik algılarını da etkiler. Öyle ki, sosyal öz yeterlikleri yüksek olan çocukların ergenlik dönemlerinde toplumsal iyi oluşu destekleyen meslek gruplarına olan ilgilileri onları suç oluşturan davranışlara karşı dirençli kılan faktörlerden bir tanesi haline gelebilir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001). Patrick, Hicks ve Ryan (1997) da çalışmalarında akranlarla etkili iletişim ve ilişki kurabilmenin çok çeşitli akademik katkılarının olduğuna dikkat çeker ve öğrencinin arkadaş ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkiyle ilgili geliştirdiği sosyal öz yeterlik algısının akademik boyutta anlamlı farklar yarattığını belirtir. Wei, Russel ve Zakalik de (2005) üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada sosyal öz yeterlik algısının bağ geliştirme kaygısı ve yalnızlık hissinden kaynaklı depresyon arasında kısmi aracı değişken olduğunu tespit etmiş ve sosyal öz yeterlik inançlarını iyileştirmeye yönelik müdahale programlarının ilk sene üniversite terklerini engellemek üzere etkili olabileceğine dikkat çekmişlerdir. İskender ve Akın (2009) da gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal öz yeterlik algısı ile

internet bağımlılığı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buradan yola çıkarak, yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin olumsuz internet kullanımı düzeylerinin daha düşük olacağı ve bu durumun öğrencinin zorlu akademik koşullarla baş etmesi gereken durumlarda olumlu destek sağlayabileceği varsayılabilir. Başka bir çalışmada, öz saygı ile sosyal öz yeterlik algısının koruyucu doğası incelenmiş, 231 öğrenciden oluşan örneklemden elde edilen sonuçlarla bu iki niteliğin akademik ve duygusal yılmazlığa katkısı araştırılmıştır. Sonuçlar sosyal öz yeterlik algısının akran zorbalığı ile akademik performans arasında aracı değişken olarak işlev gördüğüne işaret etmiştir. Buna göre sosyal yeterlik inançları güçlü olan öğrencilerin akran zorbalığından ve depresyondan etkilenme oranları daha düşük, akademik başarıları ise daha yüksektir (Raskauskas, Rubiano, Offen ve Wayland, 2015). Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada öz yeterlik algısının farklı boyutları (duygusal, sosyal, öz denetim ile öğrenme) birey odaklı yaklaşımla incelenmiş, sonuçlar öğrencinin hayat doyumunun özellikle sosyal ve öğrenme ile ilişkili öz yeterlik algısı ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır (Paciello, Ghezzi, Tramontano, Barbaranelli, ve Fida, 2016). Sosyal öz yeterlik algısının öğrencinin akademik yılmazlığını yordayan koruyucu bir faktör olduğunu gösteren başka bir çalışmada ise ergenlerin madde kullanımları ile sahip oldukları sosyal öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir (Zullig ve Valois, 2016). Buna göre, sosyal öz yeterlik düzeyi ile bağımlılık yapan maddelere karşı sahip olunan olumsuz algı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin madde kullanımına karşı olumsuz algı düzeylerinin yüksek olması, öğrenciyi okul hayatı da dahil olmak üzere hayatın her boyutunda zorluklara ve risklere karşı daha yılmaz kılacağı varsayılabilir. Madjar ve Chohat (2017) çalışmalarında sosyal yeterlik algısının ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerin geçiş ve uyum süreçleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermişler, sosyal öz yeterliğin özellikle duygusal ve davranışsal uyumları üzerinde yordayıcı olduğuna işaret etmişlerdir. Öğrenme güçlüğü çeken lise öğrencilerinin de yer aldığı bir örneklem ile yapılan çalışmada ise liseye yeni başlayan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal öz yeterlik algılarının olmayanlara göre anlamlı oranda düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ise anlamlı oranda yüksek olduğu görülmüştür. İlk senenin sonunda yapılan ölçümlerde de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde yine anlamlı şekilde düşüş görülürken sosyal kaygı miktarında anlamlı değişim olmamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin

okula uyum sağlayabilmeleri ve devamlılık gösterebilmeleri için sosyal öz yeterlik düzeylerine olumlu etki edecek müdahale programlarının önemine dikkat çekmişlerdir (Vukman, Lorger, ve Schmidt, 2018). Öğrencilerin sosyal öz yeterlik algısı ve liderlik niteliklerini, motivasyon, sorumluluk ve kendine güveninde olumlu etkileri olduğu farklı çalışmalar tarafından desteklenmiş işbirlikçi çalışma ortamlarında inceleyen bir araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin çalışma gruplarında liderlik özelliklerinin arttığı, bunun da öğrencinin notlarına olumlu olarak yansıdığı görülmüştür (Dunbar, Dingel, Dame, Winchip ve Petzold, 2018). Öz yeterlik algısının zorlu koşullar söz konusu olduğunda akademik yılmazlığın koruyucu faktörlerinden kayda değer bir tanesi olarak ön plana çıktığını işaret eden bir başka çalışmada da öz yeterlik algısının sosyal becerilerle birlikte olumsuz sosyoekonomik koşulların getirdiği yıpratıcı duygusal semptomları yumuşattığı belirtilmiştir (Meilstrup, Holstein, Nielsen, Due ve Koushede, 2019).

Aşamalı regresyon analizinin bir sonraki adımında modele akademik yılmazlığı yordayan üçüncü değişken olarak cinsiyet değişkeni katılmıştır. Cinsiyet ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkiler ile ilgili kapsamlı inceleme önceki bölümde yapıldığı için bu konuya burada ayrıca yer ayrılmayacaktır.

Analizde son olarak algılanan sosyal desteğin modelin dördüncü değişkeni olarak ergenlerde akademik yılmazlığı anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Ancak değerler incelendiğinde söz konusu değişkenin yordama gücünün beklenenin oldukça altında olduğu görülmektedir (%0.5). Konu ile ilgili alan yazına bakıldığı zaman yapılan çalışmalarda algılanan sosyal desteğin akademik yılmazlığın koruyucu faktörlerinden biri olarak kabul edildiği ve iki değişken arasında kimi zaman güçlü ilişkiler saptandığı görülmektedir. Procidano ve Heller (1983) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada gerek aile gerekse arkadaşlar tarafından algılanan sosyal destek ile stres ve psikopatoloji semptomları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Anne ve babanın akademik yeterlik algıları ve çocuklarının eğitimi ile ilgili arzuları çocuğun akademik başarısı etkileyen faktörler arasındadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996). Başka bir çalışmada ergenlerin ebeveynleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile kurdukları destekleyici ilişkiler ile okuldaki motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Toplam 167 öğrenci ile yapılan çalışmada, motivasyona dair sonuçların sosyal desteğin kaynağına bağlı olarak değiştiği gözlenmiştir: Algılanan arkadaş desteği ergende olumlu sosyal ilişkileri

yordarken, öğretmen desteği sosyal ve akademik ilgi düzeyini yordamakta, öte yandan algılanan aile desteği ise öğrencide okul ilgisi düzeyi ve hedef yönelimini yordamaktadır. Aynı çalışmada algılanan sosyal destek ile bir sene sonra öğrencinin ders notları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Wentzel, 1998). Risk altındaki ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada da sosyal destek sekiz farklı türe ayrılmış ve her türün öğrencinin okul performansı üzerinde farklı etkileri olduğu gözlenmiştir. Ayrıca genel kanının aksine, risk altındaki ergenlerde temel sosyal destek kaynağının arkadaşlar değil, ebeveyn ve yetişkin koruyucular (caretakers) olduğu gözlenmiştir (Richman, Rosenfeld ve Bowen, 1998). Sosyal desteğin yılmazlığa etkilerini konu alan bir makalede, zorlu koşullar altında yaşayan çocukların kendilerine dair yüksek beklentileri olan, eğitimleriyle ilgilenen ve müfredat dışı faaliyetlere katılan anne babalara sahip olmalarının akademik performanslarında olumlu sonuçlar yarattığı anlatılmaktadır (Murray, Mucheran, Jones, 2000). Torres ve Solberg de (2001) çalışmalarında aile desteğinin çocuğun karşılaştığı değişim süreçlerini tehdit değil mücadele ile üstesinden gelebileceği yaşama dair durumlar olarak algılamasına yardımcı olarak yılmazlık seviyesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Risk altında bir grup ortaokul öğrencisi ile yapılan bir çalışma da algılanan sosyal desteğin beş temel kaynağı (ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşı, yakın arkadaş ve okul) ile öğrencilerin sergilediği uyum ya da uyumsuzluk durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Demalay, Malecki, 2002). Sonuçlar çocukların toplamda algıladığı sosyal destek ile klinik uyum/uyumsuzluk (anksiyete, atipiklik, sosyal stres...) ve okul uyumu/uyumsuzluğu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Aynı araştırmacılar, ilerleyen yıllarda yaptıkları bir araştırmada da sosyal destek algısının yoksulluk içinde yaşayan öğrencilerin okul başarılarında yumuşatıcı etkisi olduğunu gösteren sonuçlar elde etmişler, olumlu sosyal destek algısının yoksulluğun çocuk ve ergenlerin eğitim hayatı üzerine olumsuz etkilerini azalttığına dikkat çekmişlerdir (Malecki, Demalay, 2006). Gizir de (2004) çalışmasında, ebeveynlerin yüksek beklentilerinin, okuldaki sıcak ilginin ve yüksek beklentilerin akranların sıcak ilgisi ile birlikte yoksul öğrencilerin akademik başarısının öne çıkan yordayıcı değişkenleri olduğunu altını çizmektedir. Beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada gerek öğretmenden gerekse sınıf arkadaşlarından gelen destek ve desteğin öğrencideki algısı ile öğrencinin sınıf içi öz denetim becerileri ve ders odaklı etkileşimi arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Patrick, Ryan, 2007). Terzi (2008), bir çalışmasında üniversite

öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bireyin aile içinden ve aile dışından algıladığı sosyal desteğin karşılaştığı stresli durum ve olası olumsuz sonuçlarla başa çıkmasını kolaylaştırdığını dile getirmiştir. “*Böylece bireyin psikolojik dayanıklılık düzeyi artmakta ve olumsuz yaşam koşulları karşısında kendini daha çabuk toparlayabilmektedir*” (Terzi, 2008). Yılmazlık ve akademik stres üzerine yapılan bir çalışmada da üniversite öğrencilerinin arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin çevresel ve akademik strese karşı önemli bir koruyucu faktör olarak öğrenciyi stresli koşullarda daha yılmaz kıldığı belirtilmiştir (Wilks, 2008). Siyez de (2008) çalışmasında, aile ve arkadaş çevresinden yeterli sosyal desteği gören ergenlerin uyumlu davranışlar sergilerken, özellikle aile tarafından algıladığı sosyal destek düzeyi düşük olan ergenlerde uyumsuz ve riskli davranışların görülme ihtimalinin arttığına dikkat çeker. Anne ve babası boşanmış ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada Er (2009), ev içi yüksek beklentiler, arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentilerin öğrencilerin akademik sağlıklarını yordayan değişkenler arasında olduğunu belirtmiştir. Çocukların ailelerinden gelen sosyal desteği algılama düzeyinin onları akran zorbalığına karşı da koruduğu ve akran zorbalığının neden olduğu sosyal ve psikolojik risklere karşı daha dirençli kıldığı yapılan bir çalışma ile gösterilmiştir (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt ve Arseneault, 2010). Wilks ve Spivey (2010) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin arkadaşlarından gelen sosyal destek algısının akademik stres ile yılmazlık arasında yumuşatıcı rolü olduğunu göstermişlerdir. Başka bir deyişle, arkadaş desteği, akademik stresin yıpratıcı etkilerini azaltarak öğrencinin yılmazlığına olumlu etki etmektedir. Pekin’e göç etmiş, yaşları 12 ve 16 arasında değişen 806 öğrenci ile yapılan araştırmada yüksek aile desteğinin hem yılmazlığa hem de öğrencinin gösterdiği akademik çabaya pozitif katkıları olduğu gibi okul terki ihtimalini de anlamlı ölçüde düşürdüğü kaydedilmiştir (Wu, Tsang, Ming, 2014). Başka bir ülkede eğitim gören uluslararası öğrencilerle yapılan bir çalışmada, eğitimleri boyunca yeni bir çevreye ve kültüre adapte olmak zorunda olan ve daha fazla stres ve anksiyete riski ile karşılaşan bu öğrencilerin yılmazlıkları ile algıladıkları sosyal destek arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur (Sabouripour ve Roslan, 2015). Öğrencilerin öğretmen kaynaklı sosyal destek algılarına dair yapılan bir çalışmada da öğretmen desteği ile öğrencilerin genel not ortalamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenin sağladığı duygusal destek ile öğrencinin tecrübe ettiği okul problemleri, içselleştirilen sorunlar,

dikkatsizlik/hiperaktivite ve genel duygusal semptomlar arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur (Tennant, Demaray, Malecki, Terry, Clary, 2015). Malezya’da 377 lisans öğrencisi ile yapılan çalışmada, algılanan sosyal desteğin, öz yeterlik ile yılmazlığın anlamlı ve pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, öğrencinin sosyal destek ve öz yeterlik algısı yükseldikçe yılmaz bir kişilik sergileme ihtimali artmaktadır (Narayanan ve Onn, 2016). Türkiye’de olumsuz koşullarda eğitimini sürdüren üniversite öğrencilerinin okul hayatına uyumlarını yordayan değişkenlerin araştırıldığı bir çalışmada da algılanan sosyal destek düzeyinin, yılmazlık nitelikleri ve baş etme yöntemlerinden sonra sağlıklı uyum sağlamayı yordayan üçüncü değişken olarak modele girdiği görülmüştür (Rahat ve İlhan, 2016). Bağcı da (2018) çalışmasında aile desteğinin çocuğun akademik ve kariyer motivasyonuna olan etkisinin neredeyse öz yeterlik algısı kadar güçlü olduğuna işaret eder ve bu durumun Türk kültüründe anne ve babanın çocuk üzerindeki baskın ve etkili rolü ile açıklanabileceğini ifade eder. Şu anki çalışmanın ergenlerin sosyal destek algısı ve akademik yılmazlıkları arasında bulunan anlamlı ve pozitif ilişkinin yukarıda bahsedilen çalışmalar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın analiz sonuçlarında yordayıcı değişken olarak sosyal desteğin akademik yılmazlığı yordama gücünün beklenenden bir hayli düşük çıkmasının sebepleri ileride yapılacak başka bir çalışmanın konusu olmaya adaydır. Konu ile ilgili literatür tarandığı zaman araştırılmaya değer ihtimallerden bir tanesinin, algılanan sosyal destek ile akademik yılmazlık arasında başka değişkenlerin aracı değişken rolü üstlenmesi olabileceği düşünülebilir. Algılanan sosyal desteğin başka değişkenler aracılığı ile akademik yılmazlığı yordadığına farklı araştırmalarda yer verilmiştir. Bandura’ya (1996) göre, ebeveynlerin akademik yeterlikleri hem onların çocuklardan yana akademik isteklerine hem de çocukların öz denetim becerilerine olan etkisi üzerinden, dolaylı olarak çocukların okul başarılarına etki etmektedir. Benzer şekilde, çocuklarına akademik hayatlarında yardımcı olabileceklerine inanan ebeveynler hem doğrudan hem de onların bilişsel ve öz denetimsel yeterliklerine etki etme suretiyle dolaylı olarak çocukların okul başarılarına katkıda bulunurlar (Bandura, 1996). Algılanan sosyal desteğin aracı bir değişken üzerinden akademik başarı ve yılmazlığa yaptığı katkı ile ilgili başka bir çalışma da sınıf ortamında öğretmen ve arkadaşlarından destek gördüğünü düşünen öğrencilerin yükselen akademik ve sosyal öz yeterlik algıları aracılığıyla ders katılımlarının ve başarılarının arttığına işaret eder (Patrick,

Ryan ve Kaplan, 2007). Vieno ve arkadaşları da öz yeterlik düzeyinin okulun bir parçası olma duygusuyla birlikte öğrencilerin gerek aileden gerekse arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile okula uyum arasında aracı değişken olduğuna işaret eden bir çalışma yapmıştır (Vieno, Santinello, Pastore ve Perkins, 2007). Algılanan sosyal desteğin öğrenci başarısını motivasyon, inanç ve duygu durumu aracılığıyla etkilediğini bulgulayan başka bir araştırma da sosyal ilişkilerin başarıda farklı yol ve mekanizmalar üzerinden rol oynadığını belirtir (Ahmed, Minnaert, van der Werf ve Kuyper, 2010). Caprara ve arkadaşları da çalışmalarında özellikle lise son sınıfta algılanan sosyal desteğin akademik öz yeterlik aracılığı ile akademik başarıyı etkilediğine dikkat çeker (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino ve Barbaranelli, 2011). Algılanan sosyal desteğin aracı değişkenlerle öğrencinin akademik başarısı ve yılmazlığını etkilediğine dair alan yazında daha başka bilimsel çalışmalara da rastlamak mümkündür (Alivernini ve Lucidi, 2011; Wu ve Ming, 2014; Song, Lee ve Kim, 2015; Meng, Huan, Hou ve Fan, 2015). Literatürde karşımıza çıkan bu çalışmalar şu anki çalışmada algılanan sosyal desteğin ergenlerde akademik yılmazlığı yordama gücünün anlamlı olmakla birlikte görece düşük çıkmasının başka aracı değişkenlere etki etmesinden kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir. Bu varsayım başka bir araştırma konusu olmaya adaydır.

Algılanan sosyal destek ile ergenlerin akademik yılmazlığı arasında bulunan yordayıcı ilişkinin beklenenden az olmasına dair başka bir varsayım da Türk aile yapısında sosyal desteğin içerik ve miktarının bazı durumlarda çocuğun yılmazlığını desteklemek yerine tersini yapıyor olması ihtimalidir. Bağcı (2018), 7. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerle yaptığı çalışmada, ailesinden daha az destek gören öğrencilerin sahip olduğu akademik motivasyon ile öğrencinin öz yeterlik algısı arasında güçlü bir ilişki varken, yüksek aile desteğine sahip öğrencilerin öz yeterlik algısından yeterince fayda sağlayamadıklarına işaret etmiştir. Buna göre, algıladıkları sosyal destek düşük olan öğrenciler, aile ve arkadaşlardan gelen destek ve/veya tavsiye gibi dışsal kaynaklar yerine kendi öz gelişim ve öz denetim mekanizmalarını kullanmaktadır. Çevresinden yoğun destek ve koruma gören çocukların yılmazlıklarının gelişmesi için gerekli ortamın oluşamayacağını gösteren araştırmalar mevcuttur. Locke, Campbell ve Kavanagh (2012) çalışmalarında, ailelerin korumacı tutumlarının çocuklarda, ben merkezilik, yüksek kaygı seviyesi, düşük yaşam becerileri, düşük sorumluluk duygusunun yanı sıra düşük yılmazlığa sebep

olabildiğine işaret etmiştir. Ungar da (2009), çoğu orta sınıf ailenin çocukların gelişim süreçlerinde ilerleyebilmeleri için belli miktarlarda riskle baş edip sorumluluk almaya gereksinim duydukları bilgisinden yoksun olduklarını dile getirmiştir. Risk faktörlerinin en aza indirildiği fiziksel ve sosyal ortamlarda dahi çocuklarının iyi oluşlarına dair kaygı taşıyan ailelerin çocuğun gelişimsel ihtiyaçları ile uyumayan bir ebeveynlik sergilemektedir (Ungar, 2009). Çocuklarının başa çıkması gereken bazı görev ve sorumlulukları üstlenen ebeveynlerin onların daha dışsal kontrol odaklı bireyler olarak yetişmesine sebep olduğu gözlenmiştir (Lynch, Hurford ve Cole, 2002). Buna göre, bu çocukların okulda onur öğrencisi olma ihtimalleri daha azken, risk durumlarını değerlendirme becerileri düşüktür. Bütün bu bilgiler ışığında, sosyal desteğin, içerik ve miktarı ebeveynler tarafından iyi ayarlanamadığı takdirde çocuğun yılmazlığını olumsuz etkileme ihtimalinden bahsedilebileceği anlaşılmaktadır. Orta sınıf Türk aile yapısının korumacı tutumu (Tezel, Ş., Cevher, F. N., 2007) ile ergenlerde algılanan sosyal destek ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkiler başka bir araştırma konusu olmaya adaydır.

5.2 Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda ortaya konulan öneriler uygulamacılar ve araştırmacılara yönelik iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Ergenlerde akademik yılmazlığa etki eden bazı koruyucu faktörlerin ele alındığı ve söz konusu faktörlerin akademik yılmazlığı yordama güçlerinin incelendiği bu çalışmada akademik öz yeterlik algısı önemli bir koruyucu faktör olarak ön plana çıkmıştır. Bugüne kadar yapılmış pek çok çalışmanın da doğruladığı gibi öz yeterlik inançlarının bireyin hayatının şekillenmesinde belirleyici bir rolü vardır. Araştırma sonuçları zorlu koşullar altında eğitimine devam eden öğrencilerin öz yeterlik algılarının desteklenmesinin onları engellerin üstesinden gelebilecek güce sahip kılmak yolunda atılacak önemli adımlardan biri olduğunu göstermektedir. Gerek ebeveynler gerekse öğretmenlerin öz yeterlik kavramını yakından tanımaları, çocukların öz yeterlik düzeylerini yükseltmek adına ev ve okul ortamında yapılabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları özellikle zorlu koşullarla karşı karşıya olan öğrenciler açısından değerlidir. Bandura'nın da altını çizdiği gibi, okul

idaresi ve öğretmenler sadece bilgi ve beceri aktararak değil, her çocuğun kendi potansiyeli ile ilgili inançlarını sağlamlaştırarak onları geleceğe hazırlarlar. Bu doğrultuda, okul idaresini, öğretmenleri, aileyi ve öğrencileri kapsayacak şekilde kolay uygulanabilir, hayata aktarılabilir temel öz yeterlik eğitimi başlıklı bir önleyici rehberlik çalışmasının öğrencilerin eğitim hayatlarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Özellikle küçük çocukların ve aslında büyük ölçüde ergenlerin de kendi yeterlikleri ile ilgili isabetli değerlendirmeler yapabilme yetisine tam anlamıyla sahip olmadıkları unutulmamalıdır. Bundan ötürü genç insanlar kendi değer ve yeterliklerine dair yargılarını oluştururken başkalarının onlarla ilgili yargılarından büyük oranda etkilenirler. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini pekiştirecek, engeller karşısında yılmazlıklarını destekleyecek, olumlu yönlerine ve gelişimlerine vurgu yapacak bir dil kullanmaları önemlidir. Mesleğin yıpratıcı yönleri de düşünüldüğünde PDR konsültasyon çalışmaları altında sınıfta destekleyici ve cesaret verici bir tutumun önemini hatırlatan, konuyla ilgili yenilikçi yaklaşımlar hakkında öğretmeni bilgilendirmeyi amaçlayan hedef odaklı mikro müdahale planları oluşturmanın fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin akademik yılmazlığını ve öz yeterlik inançlarını güçlendirmek konusunda okul psikolojik danışmanlarına da önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının, akademik öz yeterlik inançları konusunda öğrencilerde farkındalık yaratacak çalışmalar yürütmesi önemlidir. Bu doğrultuda, danışmanlar tarafından kullanılmak üzere yapılandırılmış sınıf ve grup çalışmaları ve konu ile ilgili bireysel görüşmelerde kullanılabilecek teknik ve yöntemleri içeren nitelikli eğitim yayınlarının hazırlanması ve yaygınlaştırılması fayda sağlayacaktır.

Mevcut araştırmanın sonuçları sadece akademik değil sosyal öz yeterlik algısının da akademik yılmazlık düzeyine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bilgiden yola çıkarak, öğretmenlerin sınıf ortamında grup çalışmaları planlamasının, öğrencilere birlikte yapacakları ortak ödevler vererek onların sosyal ilişki ve becerilerinin artmasına katkı sağlamasının yerinde bir öneri olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları ergenlerde akademik yılmazlık düzeyinin kız ve erkeklerde anlamlı şekilde farklılık gösterdiğine ve erkek öğrencilerin kızlara göre akademik anlamda daha yılmaz olduğuna işaret etmiştir. Alan yazında konu ile ilgili

yapılan inceleme kız öğrencilerin erkeklere kıyasla akademik yılmazlıklarının daha düşük olmasının yüksek sınav kaygılarından kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğrencilere sınav kaygısı ve akademik odaklı diğer streslerle baş etme becerileri kazandırmaya yönelik çalışmaların özellikle kız öğrencilerin yılmazlık düzeylerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu farkların ortadan kalkması ve öğrencilerin okul ve kariyer hayatlarına yön verirken cinsiyete dayalı ön yargılarından mümkün olduğunca arınmaları için ilkokuldan başlayarak okul idaresi, rehberlik servisi ve öğretmenleri kapsayan, cinsiyetçi yaklaşımda bütünsel bir değişimin politika yapıcılar tarafından planlanması önerilmektedir.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecek araştırmalarda, ergenlerde akademik öz yeterlik algısının, algılanan sosyal destekle akademik yılmazlık arasında aracı değişken rolünün farklı istatistiksel yöntemlerle daha detaylı incelenmesinin akademik yılmazlıkla ilgili ülkemiz literatürüne katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Aynı şekilde, Türk ailelerinde ebeveyn ve çocuk arasında kurulan ilişkinin çocukların yılmazlıklarını ne yönde etkilediğine dair yapılacak her bilimsel çalışmanın, bu araştırmanın sonuçlarından ortaya çıkan yanıt bulmamış bazı soruların cevaplanarak ergenlerde akademik yılmazlık üzerine daha bütünsel bir tablonun oluşmasına hizmet edeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. ve Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*.
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G. ve Kuyper, H. (2010). Perceived Social Support and Early Adolescents' Achievement: The Mediation Roles of Motivational Beliefs and Emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36–46. doi:10.1007/s10964-008-9367-7
- Aldwin, C. M., Levenson, M. R. ve Spiro, A. (1994). Vulnerability and resilience to combat exposure: Can stress have lifelong effects?. *Psychology and aging*, 9(1), 34.
- Alivernini, F. ve Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. doi:10.1080/00220671003728062
- Amitay, G. ve Gumpel, T. (2013). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-26.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G. ve Balci, A. (n.d.), 2013. Investigation of High School Students' Resiliency Perception in terms of Some Variables. *Educational Sciences*, 7.
- Arshad, M., Zaidi, S. M. I. H. ve Mahmood, K. (2015). Self-Esteem ve Academic Performance among University Students. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 156-162.
- Atkinson, P. A., Martin, C. R. ve Rankin, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 16(2), 137-145.

- Bagci, S. C. (2018). Does Everyone Benefit Equally From Self-Efficacy Beliefs? The Moderating Role of Perceived Social Support on Motivation. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 204–219.
- Bahadır, Emel. (2009). *Sağlıkla ilgili Fakültelerde Eğitime Başlayan Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The elementary school journal*, 100(1), 57-70.
- Balk, D. E. (1996). Models for understanding adolescent coping with bereavement. *Death studies*, 20(4), 367-387.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26(3), 179-190.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.
- Bandura, A., Barbaranelli, C. ve Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 258-269.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children’s Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206. doi:10.1111/1467-8624.00273

- Bandura, A.; Barbaranelli, Claudio; Caprara, Gian Vittorio; And Pastorelli (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development* 67, 1206-1.
- Bartley, M., Schoon, I., Mitchell, R. ve Blane, D. (2010). Resilience as an asset for healthy development. *Health Assets in a Global Context* (pp. 101-115). Springer, New York, NY.
- Batyra, Anna. (2017). *Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı* (p. 135). Retrieved from Eğitim Reformu Girişimi website.
- Beller, E. ve Hout, M. (2006). Intergenerational Social Mobility: The United States in Comparative Perspective. *The Future of Children*, 16(2), 19–36.
doi:10.1353/foc.2006.0012
- Bellibaş, M. Ş. (2016). Who are the Most Disadvantaged? Factors Associated with the Achievement of Students with Low Socio- Economic Backgrounds. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 16(2), 691–710.
doi:10.12738/estp.2016.2.0257
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Benzies, K. ve Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: a review of the key protective factors. *Child ve Family Social Work*, 14(1), 103–114.
- Betz, N. E. ve Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399–410.
- Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 349.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.

- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A. ve Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 671–682.
- Borman, G. D. ve Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Borman, G. D. ve Rachuba, L. T. (2000). The characteristics of school and classrooms attended by successful minority students. Report Number UD033717, (ERIC Document Reproduction Service No. ED443933), New York, NY.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E. ve Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect: Families promote resilience to bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809–817. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x
- Bölükbaş, S. (2018). *Türkiye’de Yoksul Çocukların Akademik Dirençliliğinde Sosyal Politikaların Ve Seçicilik Uygulamasının Rolü* (Doktora Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Politika Ana Bilim Dalı.
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and Risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121.
- Brand, F. S. ve Jax, K. (2007). Focusing the Meaning(s) of Resilience: Resilience as a Descriptive Concept and a Boundary Object. *Ecology and Society*, 12(1), art23. doi:10.5751/ES-02029-120123
- Brenner, M. H. ve Swank, R. T. (1986). Homicide and economic change: Recent analyses of the Joint Economic Committee report of 1984. *Journal of Quantitative Criminology*, 2(1), 81–103. doi:10.1007/BF01064597

- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S. ve Deater-Deckard, K. (2015). Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological bulletin*, 141(3), 602.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: maximizing opportunities through the schools. *Children ve Schools*, 28(2), 69–76.
- Brooks, R. B. ve Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı (22. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Karadeniz Ş., Demirel, F. (2016), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Abdullah (2016). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. ve Cantez, K. E. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Psikolojik Sağlık ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. (2)*, 16.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. ve Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96. doi:10.1348/2044-8279.002004
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.01781
- Celik, D.A., Cetin, F. ve Tutkun, E. (2015). The role of proximal and distal resilience factors and locus of control in understanding hpe, self-esteem and academic achievement among Turkish pre-adolescents. *Current Psychology*, 34(2), 321-345.
- Chemers, M. M., Hu, L. ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. doi:10.1037/0022-0663.93.1.55

- Cheng, V. ve Catling, J. (2015). The Role of Resilience, Delayed Gratification and Stress in Predicting Academic Performance. *Psychology Teaching Review*, 21(1), 13-24.
- Clifton, R. A. (1997). The effects of social psychological variables and gender on the grade point averages and educational expectations of university students: A case study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 27, 67-90.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Stubbs, C. A. ve Roberts, L. W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45, 801-828.S
- Coldwell, J., Pike, A. ve Dunn, J. (2006). Household chaos—links with parenting and child behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1116-1122.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature With Implications for Education. *Urban Education*, 41(3), 211–236.
doi:10.1177/0042085906287902
- Connell, J. P., Spencer, M. B. ve Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493–506.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. ve Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children’s externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child development*, 73(4), 1220-1237.
- Crockett, L. J. ve Crouter, A. C. (1995). *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts*. Psychology Press.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R. ve Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109.

- Davydov, Dmitry M., Robert Stewart, Karen Ritchie, and Isabelle Chaudieu. "Resilience and mental health." *Clinical psychology review* 30, no. 5 (2010): 479-495.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. ve van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10*, 13-28.
- Dean, A. ve Lin, N. (1977). The stress-buffering role of social support. *Journal of Nervous and Mental disease*.
- Demaray, M. K. ve Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305–316. doi:10.1002/pits.10018
- Dewey, J. (1964). The need for a philosophy of education. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education* (pp. 3–14). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1934).
- Diamond, J. B. ve Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations: The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36(4), 383-427.
- Dillon, D., Chivite-Matthews, N., Grewal, I., Brown, R., Webster, S., Weddell, E. ve Smith, N. (2007). *Risk, protective factors and resilience to drug use: identifying resilient young people and learning from their experiences*. Available at <http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs07/rdsolr0407.pdf>.
- Dinçer, M. A. ve Oral, I. (2010). *Türkiye'de Devlet Liselerinde Akademik Yılmazlık Profili: Pısa 2009 Türkiye Verisinin Analizi* (Araştırma Raporu). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Dinther, M.V., Dochy, F. ve Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95-108.

- Downey, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 56–64. doi:10.3200/PSFL.53.1.56-64
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M. ve Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child development*, 63(3), 542-557.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. ve Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child development*, 62(3), 583-599.
- Dumont, M. ve Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of youth and adolescence*, 28(3), 343-363.
- Dunbar, R. L., Dingel, M. J., Dame, L. F., Winchip, J. ve Petzold, A. M. (2018). Student social self-efficacy, leadership status, and academic performance in collaborative learning environments. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1507–1523. doi:10.1080/03075079.2016.1265496
- Durlak, J. A. ve Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 25(2), 115-152.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *The American Psychologist*, 67(8), 614–622. doi:10.1037/a0029783
- Ecker-Lyster, M. ve Niileksela, C. (2016). Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives. *Journal of At-Risk*, 19(2), 8.

- Edmondson, J. H. ve White, J. (1998). A tutorial and counseling program: Helping students at risk of dropping out of school. *Professional School Counseling, 1*(4), 43-47.
- Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Factorial structure, validity, and reliability of revised form of the multidimensional scale of perceived social support. *Turkish Journal of Psychiatry, 12*(1), 17-25.
- Elmore, G. M. ve Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools, 47*(6), 525-537.
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S. ve Kroeger, T. (2015). Socioeconomically Disadvantaged Students Who Are Academically Successful: Examining Academic Resilience Cross-Nationally. Policy Brief No. 5. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
- Erdogan, E., Ozdogan, O. ve Erdogan, M. (2015). University Students' Resilience Level: The Effect of Gender and Faculty. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186*, 1262–1267.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fallon, C. M., (2010). *School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students* (Yüksek Lisans Tez Çalışması). Paper 122. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/122
- Fergusson, D. M. ve Horwood, L. J. (2003). Resilience to Childhood Adversity: Results of a 21-Year Study. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability* (pp. 130–155). doi:10.1017/CBO9780511615788.008
- Fındık, Y. L. (2016). What makes a difference for resilient students in Turkey? *Eurasian Journal of Educational Research, 64*, 91-108.

- Findley, M. J. ve Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of personality and social psychology*, 44(2), 419.
- Finkenauer, C. ve Righetti, F. (2011). Understanding in close relationships: An interpersonal approach. *European review of social psychology*, 22(1), 316-363.
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221.
- Fleming, C. B., Kim, H., Harachi, T. W. ve Catalano, R. F. (2002). Family processes for children in early elementary school as predictors of smoking initiation. *Journal of Adolescent Health*, 30(3), 184-189.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. ve Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992 The Theory and Practice of Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 231–257. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01160.x
- Foster, A. Tamara. (2013). *An Exploration of Academic Resilience Among Rural Students Living in Poverty* (Doctoral Thesis). Piedmont College.
- Fredriksen, K. ve Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 2004(103), 45-54.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. Psychology Press, New York: Routledge.
- Fujiura, G. T. ve Yamaki, K. (2000). Trends in demography of childhood poverty and disability. *Exceptional Children*, 66(2), 187-199.
- Gardner, M. ve Steinberg, L. (2005). Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood: An Experimental Study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625–635. doi:10.1037/0012-1649.41.4.625
- Gardynik, U. (2008). *Defying the odds: Academic resilience of students with learning disabilities*. (Doctoral Thesis). University of Alberta, Edmonton, Alberta.

- Garnezy, N., Masten, A. S. ve Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97–111.
- Gecas, V. (1989). The Social Psychology of Self-Efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291–316.
- Gevrek, Z. E. ve Seiberlich, R. R. (2014). Semiparametric decomposition of the gender achievement gap: An application for Turkey. *Labour Economics*, 31, 27–44. doi:10.1016/j.labeco.2014.08.002
- Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J. ve Mianzo, F. (2006). Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students. *Journal of College Admission*, 191, 18-25.
- Gillespie, B. M., Chaboyer, W. ve Wallis, M. (2007). Development of a theoretically derived model of resilience through concept analysis. *Contemporary Nurse*, 25(1-2), 124-135.
- Gizir, C. A. (2004). *Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey* (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Gizir, C. A. (2016). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 16.
- Glantz, M. D. ve Johnson, J. L. (Eds.). (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Plenum.
- Goldstein, S., Brooks, R. B. (2005). *Resilience in children*. New York: Springer.
- Gorman-Smith, D. ve Tolan, P. H. (2003). Positive adaptation among youth exposed to community violence. In S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability in the context of childhood adversities* (pp. 392-413). New York: Cambridge University Press.

- Graber, R., Turner, R. ve Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107(2), 338-358.
- Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, 35(1), 115-146.
- Hamill, S. K. (2007). Resilience And Self-Efficacy: The Importance Of Efficacy Beliefs And Coping Mechanisms In Resilient Adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, (35), 115–146.
- Hammen, Constance. (2003). Risk and protective factors for children of depressed parents. In *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (Sunya S Luthar, pp. 50–75). Cambridge University Press.
- Hardre, P., Sullivan, D. ve Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(16), 1-20.
- Hartup, W. W. ve Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current directions in psychological science*, 8(3), 76-79.
- Haverfield, M. C. ve Theiss, J. A. (2016). Parent's alcoholism severity and family topic avoidance about alcohol as predictors of perceived stigma among adult children of alcoholics: *Implications for emotional and psychological resilience*. *Health communication*, 31(5), 606-616.
- Heller, K., Swindle, R. W. ve Dusenbury, L. (1986). Component social support processes: Comments and integration. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 466.
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 297-306). New York, NY: Springer.

- Henderson, N. ve Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Corwin Press.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse ve Neglect*, 73, 51–62.
doi:10.1016/j.chiabu.2017.09.010
- Howard, S., Dryden, J. ve Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford review of education*, 25(3), 307-323.
- Howell, D. C. (1982). *Statistical methods for psychology*. Boston, MA: Duxbury Press.
- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D. ve Hutchison, B. (2016). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement: A 5-Year Panel Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89–98.
doi:10.1007/s40299-015-0236-3
- Jackson, Y. ve Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child development*, 71(5), 1441-1457.
- Kandel, E., Mednick, S. A., Kirkegaard-Sorensen, L., Hutchings, B., Knop, J., Rosenberg, R. ve Schulsinger, F. (1988). IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behavior. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(2), 224.
- Kanevsky, L., Corke, M. ve Frangkiser, L. (2008). The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city English learners in a museum-based school program. *Education and Urban Society*, 40(4), 452-475.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132(3), 474-484.
- Karaman, M. A. ve Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction:

- A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110.
- Karaman, M. A., Nelson, K. M. ve Cavazos Vela, J. (2018). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students. *British Journal of Guidance ve Counselling*, 46(4), 375-384.
- Kaya, N. (2012). Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorukbnlar. In K. Çayır, M. A. Ceyhan (Eds.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kear, M. (2000). Concept analysis of self-efficacy. *Graduate research in nursing*, 2(2), 1-7.
- Kerr, M. ve Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380.
- Keye, M. D. ve Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 01(06), 1-4. doi: 10.4236/jss.2013.16001
- Kidd, S. A. ve Davidson, L. (2006). Youth Homelessness. *Canadian Journal of Public Health*, 97(6), 445-447.
- Kidd, S. ve Shahar, G. (2008). Resilience in homeless youth: The key role of self-esteem. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(2), 163-172.
- Kim-Cohen, J. ve Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene-environment interactions. *Development and Psychopathology*, 24, 1297-1306.
- Kinman, G. ve Grant, L. (2010). Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies. *The British Journal of Social Work*, 41(2), 261-275.
- Kitano, M. K. ve Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), 200-205.

- Kolvin, I., Miller, F. J., Fleeting, M. ve Kolvin, P.A. (1988). Social and parenting factors affecting criminal offence rates: Findings from the Newcastle Thousand Family Study. *The British Journal of Psychiatry*, 152, 80-90.
- Komarraju, M. ve Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.005
- Kulas, H. (1996). Locus of control in adolescence: A longitudinal study. *Adolescence*, 31(123), 721.
- Lavik, K. O., Veseth, M., Frøysa, H., Binder, P. E. ve Moltu, C. (2018). What are “good outcomes” for adolescents in public mental health settings?. *International journal of mental health systems*, 12(1), 3.
- Lee, D. D. (2009). *Impact of Resilience on the Academic Achievement of At-Risk Students in the Upward Bound Program in Georgia* (Electronic Theses and Dissertations). Georgia Southern University.
- Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340.
- Lee, J. S., Joo, E. J. ve Choi, K. S. (2013). Perceived stress and self-esteem mediate the effects of work-related stress on depression. *Stress and Health*, 29(1), 75-81.
- Lee, T. Y., Cheung, C. K., Kwong, W. M. (2012). Resilience as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012.
- Lee, V. E., Winfield, L. F. ve Wilson, T. C. (1991). Academic behaviors among high-achieving African-American students. *Education and Urban Society*, 24(1), 65-86.
- Li, H. (2017). The ‘secrets’ of Chinese students’ academic success: Academic resilience among students from highly competitive academic environments.

Educational Psychology, 37(8), 1001–1014.

doi:10.1080/01443410.2017.1322179

- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health*, 74(7), 274–283.
- Liew, J., Cao, Q., Hughes, J. N. ve Deutz, M. H. (2018). Academic resilience despite early academic adversity: a three-wave longitudinal study on regulation-related resiliency, interpersonal relationships, and achievement in first to third grade. *Early education and development*, 29(5), 762–779.
- Liljedahl, S., Rae, J., Aubry, T. ve Klodawsky, F. (2013). Resilient outcome: Academic engagement by youth with histories of homelessness. *Youth homelessness in Canada: Implications for policy and practice*, 269–286.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313–327.
- Locke, J. Y., Campbell, M. A. ve Kavanagh, D. (2012). Can a Parent Do Too Much for Their Child? An Examination By Parenting Professionals of the Concept of Overparenting. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 249–265. doi: 10.1017/jgc.2012.29
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600–616.
- Luthar, S. S. (1999). Children in poverty: Risk and protective forces in adjustment. In A. E. Kazdin (Ed.), *Sage Series on Developmental Clinical Psychology and Psychiatry: Vol. 41*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Lynch, S., Hurford, D. P. ve Cole, A. (2002). Parental enabling attitudes and locus of control of at-risk and honors students. *Adolescence*, 37(147), 527.

- MacDonald, G. B. ve Valdivieso, R. (2001). Measuring deficits and assets: How we track youth development now, and how we should track it. In *Trends in Youth Development* (pp. 155-186). Springer, Boston, MA.
- Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18. doi:10.1002/pits.10004
- Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375–395. doi:10.1037/h0084129
- Manning, M. L. (2002). Havighurst’s Developmental Tasks, Young Adolescents, and Diversity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(2), 75–78. doi:10.1080/00098650209604953
- Maqsud, M. (1983). Relationships of locus of control to self-esteem, academic achievement, and prediction of performance among Nigerian secondary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 53(2), 215-221.
- Margolis, H. (2005). Increasing struggling learners’ self-efficacy: What tutors can do and say. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 221-238.
- Marsella, A. J. ve Snyder, K. K. (1981). Stress, social supports, and schizophrenic disorders: Toward an interactional model. *Schizophrenia Bulletin*, 7(1), 152-163.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.

- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267–281.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology, 28*(1), 1-36.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian journal of education, 46*(1), 34-49.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 87.
- Martinek, T. J. ve Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest, 49*(1), 34-49.
- Martinelli, A. M. (1999). An explanatory model of variables influencing health promotion behaviors in smoking and nonsmoking college students. *Public Health Nursing, 16*(4), 263-269.
- Martinez, Joe Ramirez. (2003). *Academic Locus Of Control, Achievement Motivation, And Academic Self-Efficacy: Predicting Academic Achievement In Hispanic And Non-Hispanic Middle School Children* (Master Thesis). California State University, Fresno.
- Martínez-Martí, M. L. ve Ruch, W. (2017). The relationship between orientations to happiness and job satisfaction one year later in a representative sample of employees in Switzerland. *Journal of Happiness Studies, 18*(1), 1-15.
- Masten, (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2010). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada, 49*(3), 28-32.

- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(02), 493–506.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev. 12205
- Masten, A. S. ve Coatsworth, D J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Masten, A. S. ve Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and psychopathology*, 24(2), 345-361.
- Masten, A. S. ve Wright, M. O. D. (1998). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 2(1), 7-30.
- Masten, A. S., Coatsworth, C. D., Neemann, J., Gest, S. D. ve Garmezy, N. (1995). The Structure and Coherence of Competence from Childhood Through Adolescence. *Child Development*, 66(6), 1635–1659.
- Masten, A. S., Desjardins, C. D., McCormick, C. M., Sally, I., Kuo, C. ve Long, J. D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, 22(3), 679-694.
- Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K. ve Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 745-764.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. ve Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional school counseling*, 12(2), 2156759X0801200213.

- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. ve Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional school counseling, 12*(2), 2156759X0801200213..
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. ve Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*(1), 143–169. doi:10.1017/S0954579499001996
- Masten, A., Best, K. ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425-444.
doi:10.1017/S0954579400005812
- Masten, A., Reed M. G. J., (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder ve Shane J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (sf. 74-89). Oxford, NY: Oxford University Press.
- McLaughlin, C. ve Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology, 27*(1), 91.
- McMillan, J. H. ve Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House, 67*(3), 137-140.
- Meilstrup, C., Holstein, B. E., Nielsen, L., Due, P. ve Koushede, V. (2019). Self-efficacy and social competence reduce socioeconomic inequality in emotional symptoms among schoolchildren. *European Journal of Public Health.*
doi:10.1093/eurpub/ckz058
- Meng, H., Huang, P., Hou, N. ve Fan, J. (2015). Social Self-Efficacy Predicts Chinese College Students' First-Year Transition: A Four-Wave Longitudinal Investigation. *Journal of Career Assessment, 23*(3), 410–426.
doi:10.1177/1069072714547482

- Meral, M., Colak, E. ve Zereyak, E. (2012). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143–1146. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.264
- Michalos, A. C. (2007). Education, Happiness and Wellbeing. 25. Retrieved from <http://www.oecd.org/site/worldforum06/38303200.pdf>
- Moore, R. (2007). Course performance, locus of control, and academic motivation among developmental education students. *Research and Teaching in Developmental Education*, 46-62.
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H. altaib ve Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 765–768. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.180
- Mueller, C. ve Haines, R. T. (2012). Adolescent perceptions of family connectedness and school belonging: Links with self-concept and depressive symptoms among gifted African American and Hispanic youth. *Gifted Children*, 5(2), 3.
- Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- Murray Nettles, S., Mucherah, W. ve Jones, D. S. (2000). Understanding Resilience: The Role of Social Resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1–2), 47–60.
- Narayanan, Shreas Suresh ve Onn, Alexius Cheang Weng. (2016). The Influence of Perceived Social Support and Self-Efficacy on Resilience among First Year Malaysian Students. *Kajian Malaysia*, 34(2), 1–23. doi:10.21315/km2016.34.2.1
- Nettles, M. S., Mucherah, W., and Jones, S. D. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 5(1 and 2), 47-60.

- Nickolite, A. ve Doll, B. (2008). Resilience Applied in School: Strengthening Classroom Environments for Learning. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 94–113. doi:10.1177/0829573508316596
- Nota, L., Soresi, S. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215.
- OECD. (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. doi:10.1787/9789264090873-en
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed* (Volume II). PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education (Vol. I)*. Paris: OECD.
- Oldfield, J., Humphrey, N. ve Hebron, J. (2016). The role of parental and peer attachment relationships and school connectedness in predicting adolescent mental health outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(1), 21-29.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. ve Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11. doi:10.1016/S0140-1971(02)00118-5
- Ozer, E. M. ve Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. *Journal of personality and social psychology*, 58(3), 472.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özer, A., Kurt, D. G., Kizildağ, S., Zorbaz, D. S., Şahin, F.A., Acar, T. ve Ergene, T. (2016). Ergenler için yeterlik algısı ölçeğinin (YAÖ) geliştirilmesi. *Eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme dergisi*, 7(1), 237.
- Paciello, M., Ghezzi, V., Tramontano, C., Barbaranelli, C. ve Fida, R. (2016). Self-efficacy configurations and wellbeing in the academic context: A person-centred approach. *Personality and Individual Differences*, 99, 16–21. doi:10.1016/j.paid.2016.04.083
- Padron, Y. N., Waxman, H. C., Lee, Y. H., Lin, M. F. ve Michko, G. M. (2012). Classroom Observations of Teaching and Learning with Technology in Urban Elementary School Mathematics Classrooms Serving English Language Learners. *International Journal of Instructional Media*, 39(1).
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. doi:10.2307/1170653
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, Frank, F. ve Usher, Ellen L. (2008). Self-efficacy, Motivation, and Achievement in School From The Perspective of Reciprocal Determinism. In M. L. Maehr, S. A. Karabenick ve T. C. Urdan (Eds.), *Social Psychological Perspectives*. Emerald Group Publishing.
- Panter-Brick, C. ve Leckman, J. F. (2013). Editorial commentary: Resilience in child development * Interconnected pathways to wellbeing. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 333-336. doi:10.1111/jcpp.12057.
- Patrick, H., Hicks, L. ve Ryan, A. M. (1997). Relations of Perceived Social Efficacy and Social Goal Pursuit to Self-Efficacy for Academic Work. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109–128.
- Patrick, H., Ryan, A. M. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83

- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M. ve Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181.
- Pershey, M. G. (2011). A Comparison of African American Students' Self-Perceptions of School Competence With Their Performance on State-Mandated Achievement Tests and Normed Tests of Oral and Written Language and Reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 53–62. doi:10.1080/10459880903472835
- Pietrzak, R. H. ve Southwick, S. M. (2011). Psychological resilience in OEF-OIF Veterans: Application of a novel classification approach and examination of demographic and psychosocial correlates. *Journal of Affect Disorders*, 133(3), 560-568.
- Powell, C. G. (2010). *School resilience as perceived by resilient and non-resilient students: A case study* (Doctoral Thesis). Sam Houston State University, Huntsville, Texas.
- Procidano, M. E. ve Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1–24. doi:10.1007/BF00898416
- Rahat, E. ve İlhan, T. (2016). Coping Styles, Social Support, Relational SelfConstrual, and Resilience in Predicting Students' Adjustment to University Life. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 16(1), 187–208. doi:10.12738/estp.2016.1.0058
- Rajan, S. K., Harifa, P. R. ve Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 507–511.
- Rak, C. F. ve Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development*, 74, 368–373.
- Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of personality*, 77(1), 231-260.

- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I. ve Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology of Education, 18*(2), 297–314. doi:10.1007/s11218-015-9292-z
- Resnick, M. D. (2000). Protective factors, resiliency, and healthy youth development. *Adolescent medicine: State of the art reviews, 11*(1), 157-164.
- Resnick, M. D. (2005). Healthy Youth Development: Getting Our Priorities Right. *Medical Journal of Australia, 183*(8), 398-400.
- Richardson, E. E., Papandonatos, G., Kazura, A., Stanton, C. ve Niaura, R. (2002). Differentiating stages of smoking intensity among adolescents: stage-specific psychological and social influences. *Journal of consulting and clinical psychology, 70*(4), 998.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B. ve Bowen, G. L. (1998). Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. *Social Work, 43*(4), 309–323. doi:10.1093/sw/43.4.309
- Ripple, C. H. ve Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology, 38*(3), 277–298.
- Rivera, H. ve Waxman, H. (2011). Resilient and nonresilient hispanic English language learners' attitudes toward their classroom learning environment in mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 16*, 185-200.
- Robinson, C. ve Snipes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing African American college students academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 35*(2), 16-26.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. ve Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205-226.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied, 80*(1), 1.

- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C. ve Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017.
- Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. In Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nuecherlein, K. ve Weintraub, S., (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp.181-214). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1991). Childhood experiences and adult psychosocial functioning. *The childhood environment and adult disease*, 189-200.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119–144.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P, Ouston, J. ve Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rutter, M., O'Connor, T. G. ve English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (2004). Are There Biological Programming Effects for Psychological Development? Findings From a Study of Romanian Adoptees. *Developmental Psychology*, 40(1), 81–94. doi:10.1037/0012-1649.40.1.81

- Sandler, I., Ingram, A., Wolchik, S., Tein, J. Y. ve Winslow, E. (2015). Long-term effects of parenting-focused preventive interventions to promote resilience of children and adolescents. *Child Development Perspectives*, 9(3), 164-171.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R. ve Sarason, I. G. (1987). Interrelations of social support measures: Theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 813.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. ve Shearin, E. N. (1986). Social support as an individual difference variable: Its stability, origins, and relational aspects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 845-855.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208. [doi:10.1007/BF01320134](https://doi.org/10.1007/BF01320134)
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading And Writing: Influence Of Modelling, Goal Setting, And Self-Evaluation. *Reading ve Writing Quarterly*, 19(2), 159–172. [doi:10.1080/10573560308219](https://doi.org/10.1080/10573560308219)
- Schunk, D. H. ve Meece, J. L. (2005). Self-efficacy beliefs of adolescents. UK: *Information Age Publishing*.
- Schunk, D. H. ve Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. *Academic motivation of adolescents*, 2, 29-52.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*, 35-53.
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K. ve Nurmi, J.-E. (2009). Changes in Stress Perception and Coping during Adolescence: The Role of Situational and Personal Factors. *Child Development*, 80(1), 259–279.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and life*. NewYork: PocketBooks.

- Sharma, M. J. ve Yu, S. J. (2015). Stepwise regression data envelopment analysis for variable reduction. *Applied Mathematics and Computation*, 253, 126–134.
doi:10.1016/j.amc.2014.12.050
- Shonkoff, J. P. ve Meisels, S. J. (Eds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Shumaker, S. A. ve Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of social issues*, 40(4), 11-36.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L. ve Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Needham Heights, MA, US: Allyn ve Bacon.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (Eds.). (2001). *Handbook of positive psychology*. Oxford university press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H. ve Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.
- Song, J., Bong, M., Lee, K. ve Kim, S. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821–841.
doi:10.1037/edu0000016
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. ve Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338.
doi:10.3402/ejpt.v5.25338
- Southwick, S. M., Douglas-Palumberi, H. ve Pietrzak, R. H. (2014b). Resilience. In M. J. Friedman, P. A. Resick ve T. M. Keane (Eds.), *Handbook of PTSD: Science and practice* (2nd ed., pp. 590-606). New York: Guilford Press.
- Southwick, S. M., Vythilingam, M. ve Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: implications for prevention and treatment. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1, 255-291.

- Speight, Natosha Peterson. (2009). *The relationship between self-efficacy, resilience and academic achievement among African-American urban adolescent students* (Doctoral Thesis). Howard University, Washington D.C.
- Stattin, H. ve Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child development, 71*(4), 1072-1085
- Steinberg, L. ve Cauffman, E. (1996). Maturity of judgment in adolescence: Psychosocial factors in adolescent decision making. *Law and Human Behavior, 20*(3), 249-272.
- Stice, E., Ragan, J. ve Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support?. *Journal of abnormal psychology, 113*(1), 155.
- Stroebe, W. ve Stroebe, M. (1996). The social psychology of social support. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 597-621). New York: Guilford.
- Suh, S. ve Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling, 10*(3), 2156759X0701000312.
- Suizzo, M. A., Rackley, K. R., Robbins, P. A., Jackson, K. M., Rarick, J. R. ve McClain, S. (2017). The unique effects of fathers' warmth on adolescents' positive beliefs and behaviors: Pathways to resilience in low-income families. *Sex Roles, 77*(1-2), 46-58.
- Sun, J. ve Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of mental health promotion, 9*(4), 16-25.
- Sürücü, M. ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 30*(2).
- Şahin, Ş., Arseven, Z. ve Kılıç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. *International Journal of Instruction, 9*(1), 195–210.
doi:10.12973/iji.2016.9115a

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı. (2015, Eylül). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R. ve Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150. doi:10.1016/j.lindif.2017.11.015
- Tarwater, Patricia (1993) Glass, Plastic or Steel?, *Childhood Education*, 69:5, 272-273.
- Tella, A., Tella, A. ve Adika, L. O. (2008). Self-efficacy and locus of control as predictors of academic achievement among secondary school students in Osun State Unity Schools. *Ife Psychologia*, 16(2), 133.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 297–306.
- Terzi, Ş. V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53–63. doi:10.1006/jvbe.2000.1785
- Tezel-Şahin, F. ve Cevher F. N. (10-15 Eylül, 2007). Türk Toplumunda Aile-Çocuk İlişkilerine Genel Bir Bakış. *ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi)*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- The road to resilience [Internet], *The road to resilience*. (n.d.). Retrieved 17 June 2019, from <https://www.apa.org> website: <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience>.
- Topçu, S. ve Leana-Taşcılar, M. Z. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.

- Ungar, M. (2009). Overprotective Parenting: Helping Parents Provide Children the Right Amount of Risk and Responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258–271. doi:10.1080/01926180802534247
- Ungar, M. (2015). Practitioner review: diagnosing childhood resilience—a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 56(1), 4-17.
- Ungar, M. (Ed.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- van Harmelen, A. L., Gibson, J. L., St Clair, M. C., Owens, M., Brodbeck, J., Dunn, V., ... Goodyer, I. M. (2016). Friendships and family support reduce subsequent depressive symptoms in at-risk adolescents. *PloS one*, 11(5), e0153715.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-5.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. ve Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1–2), 177–190. doi:10.1007/s10464-007-9095-2
- Vostanis, P. (2007). Child mental health services across the world: opportunities for shared learning. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(3), 113-114.
- Vukman, K. B., Lorger, T. ve Schmidt, M. (2018). Perceived self-efficacy and social anxiety changes in high school students with learning disabilities (LD) during first year of secondary vocational education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 584–594. doi:10.1080/08856257.2017.1410320
- Walker, B. ve Salt, D. (2006). *Resilience thinking*. Washington, DC: Island Press.
- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory approach. *Gender Issues*, 20(4), 43–54.

- Wasonga, T., Chirstman, D. A. ve Kilmer, L. (2003). Ethnicity, Gender And Age: Predicting Resilience And Academic Achievement Among Urban High School Students. *American Secondary Education*, (32), 62–74.
- Wasserman, G. A., Keenan, K., Tremblay, R. E., Coie, J. D., Herrenkohl, T. I., Loeber, R. ve Petechuk, D. (2003). *Risk and Protective Factors of Child Delinquency*: (501772006-001) [Data set].
- Waxman, H. C., Gray, J. P. ve Padron, Y. N. (2003). Review of Research on Educational Resilience (Research No. 11; p. 29). Retrieved from US Berkeley, Center for Research on Education, Diversity and Excellence website: <https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt7x695885/qt7x695885.pdf?t=krnt0o>
- Wei, M., Russell, D. W. ve Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self-Disclosure, Loneliness, and Subsequent Depression for Freshman College Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602–614. doi:10.1037/0022-0167.52.4.602
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 115–132). New York: Cambridge University Press.
- Werner, E. E. (2004). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. *Pediatrics*, 114(2), 492.
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein ve R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 87-102).

- Werner, E. E. ve Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. ve Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E., Bierman, J. M. ve French, F. E. (1971). *The children of Kauai Honolulu: Hawaii*, University of Hawaii Press.
- Werner, E. ve Brendtro, L. (2012). Risk, Resilience, and Recovery. *Reclaiming Children ve Youth*, 21(1), 18–22.
- Werner, E. ve Smith, R. (1977). *Kauai's children come of age*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid Academic Stress. *Advances in Social Work*, 9(2), 106–125.
- Wilks, S. E. ve Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276-288.
- Wright, M. O. ve Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. In S. Goldstein ve R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17–37). Boston, MA: Springer US.
- Wu, Q., Tsang, B. ve Ming, H. (2014). Social Capital, Family Support, Resilience and Educational Outcomes of Chinese Migrant Children. *British Journal of Social Work*, 44(3), 636–656. doi:10.1093/bjsw/bcs139
- Yeager, D. S. ve Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314.
doi:10.1080/00461520.2012.722805

- Zawawi, J. A. ve Hamaideh, S. H. (2009). Depressive symptoms and their correlates with locus of control and satisfaction with life among Jordanian college students. *Europe's Journal of Psychology*, 5(4), 71-103.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimring, F. E. (1998). Toward a jurisprudence of youth violence. *Crime and Justice*, 24, 477-501.
- Zolkoski, S. M. ve Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303.
doi:10.1016/j.childyouth.2012.08.009

EKLER

EK 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE RİSK TABLOSU

Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Aşağıda gördüğünüz soruların amacı devam etmekte olan yüksek lisans tez çalışmam için veri toplamaktır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. İçtenlikle verdiğiniz her cevap çok değerlidir. Sizin için doğru olan seçenekleri işaretlemeniz, güvenilir ve anlamlı bir çalışmanın ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır. Lütfen soruları boş bırakmayınız. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

- Cinsiyetiniz
 Kız Erkek
- Sınıf düzeyiniz
 Lise 1. sınıf Lise 2. sınıf Lise 3. sınıf Lise 4. sınıf
- Anne babanızın medeni/sağlık durumu
 Evli Boşanmış Anne hayatta değil Baba hayatta değil
- Anne ve babanızın eğitim durumu

	Okuryazar değil	Okuryazar ya da ilkökul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ya da dengi okul mezunu	Üniversite ya da yüksek okul mezunu	Lisansüstü mezunu
Anne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Ailenizin ekonomik durumunu nasıl tanımlarsınız?
 Hiç iyi değil İyi değil Orta İyi Çok iyi
- Geçtiğimiz dönem not ortalamamız aşağıdaki aralıklardan hangisinde yer almaktadır?
 85-100 70-84,99 60-69,99 50-59,99 0-49,99
- Evde kaç kişi yaşıyorsunuz?
 2 3 4 5 6 kişi veya üzeri

Aşağıda insanların yaşam boyunca karşılaşılabilecekleri bazı sorunlar verilmiştir. Lütfen her birini okuyarak sizin de yaşadığınız varsa yanına X işareti koyunuz:

Erken (premature) doğan bir bebektim.	<input type="radio"/>	Daha önce sınıf tekrarı yaptım.	<input type="radio"/>
Kendime güvenim az.	<input type="radio"/>	Anne veya babam suç işledi.	<input type="radio"/>
Anne/babam çok otoriter.	<input type="radio"/>	Toplum tarafından dışlanan bir ailem var.	<input type="radio"/>
Maddi durumumuz çok kötü	<input type="radio"/>	Yeterli sağlık hizmeti alamıyorum.	<input type="radio"/>
Ailemde özel eğitime gereksinim duyan birey var.	<input type="radio"/>	Alkol ve uyuşturucu kullanan arkadaş çevrem var.	<input type="radio"/>
Okurken çalışmak zorundayım.	<input type="radio"/>	Başka bir şehirden buraya göç ettik.	<input type="radio"/>
Yaşadığım çevrede şiddet, terör, hırsızlık vb. yoğun sorunlar var.	<input type="radio"/>	Doğal afetlere maruz kaldım (deprem, sel vb.).	<input type="radio"/>
Yakın zamanda trafik kazası geçirdim.	<input type="radio"/>	Okula gelmediğim gün sayısı fazla.	<input type="radio"/>
Daha önce öğretmen ya da arkadaşlarımla uyum sorunu yüzünden sınıf değiştirdim.	<input type="radio"/>	Verilen çoğu ödevi (proje, dönem ödevi, vb. dahil) yapmam, teslim etmem.	<input type="radio"/>
Öğrenme güçlüğü ya da disleksim var.	<input type="radio"/>	Daha önce okuldan uzaklaştırma cezası aldım.	<input type="radio"/>
Okulda akran zorbalığına (başka öğrencilerin uyguladığı psikolojik ya da fiziksel şiddete) uğradım/uğruyorum.	<input type="radio"/>	Ruhsal, zihinsel ya da fiziksel kronik (uzun süredir devam eden) bir hastalığım var.	<input type="radio"/>
Çoğunlukla kalabalık sınıflarda eğitim gördüm.	<input type="radio"/>	Daha önce okul değiştirdim.	<input type="radio"/>

EK 2 AKADEMİK YILMAZLIK ÖLÇEĞİ ÇOK BOYUTLU ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ

Aşağıda, cümleler ve her bir cümle yanında da cevaplarınızı işaretlemek için 1'den 7'ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için yanındaki rakamlardan yalnız bir tanesini işaretleyiniz. Lütfen sizce doğruya en yakın olan rakamı seçiniz ve hiçbir cümleyi cevapsız bırakmayınız.

Akademik Yılmazlık Ölçeği

1: Bana hiç uymuyor 7: Bana tamamen uyuyor								
1	Sınavlarda zihinsel gücüme inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
2	Başarmamın zor olduğu görevlerde bile yılmadan çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Derslerimdeki zayıf notları kurtarmada iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
4	Okul çalışmalarında baskılarla baş etmede iyi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Kötü bir notun kendime olan güvenimi etkilemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7
6	Okuldaki başarısızlıkla başa çıkmada iyiyimdir.(Ev ödevlerimde olumsuz bir geri bildirim, kötü bir not gibi)	1	2	3	4	5	6	7

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

1: Kesinlikle hayır 7: Kesinlikle evet								
1	Ailem (örneğin, annem, babam, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
2	İhtiyacım olan duygusal yardım ve desteği ailemden (örneğin, annem, babam, kardeşlerim) alırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7
4	İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, akraba, komşu, flört, doktor...) var.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, akraba, komşu, flört, doktor...) var.	1	2	3	4	5	6	7
7	Sorunlarımı ailemle (örneğin, annem, babam, kardeşlerim) konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5	6	7
9	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, akraba, komşu, flört, doktor...) var.	1	2	3	4	5	6	7
10	Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir.	1	2	3	4	5	6	7
11	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, akraba, komşu, flört, doktor...) var.	1	2	3	4	5	6	7
12	Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

EK 3 ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Yeterlik Algısı Ölçeği

Lütfen sizin için en uygun olan, sadece bir seçeneği işaretleyiniz, hiçbir cümleyi cevapsız bırakmayınız.

1: Hiç Uygun Değil | **2:** Uygun Değil | **3:** Kısmen Uygun | **4:** Uygun | **5:** Tamamen Uygun

	1	2	3	4	5
1 Yeni insanlar tanımaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2 Duygularımı rahatça ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3 Sosyal etkinlikler düzenlemede başarılıyım.	1	2	3	4	5
4 Arkadaşlarım arasında sevilen biriyim.	1	2	3	4	5
5 Grup çalışmalarında işbirliği yapabilirim.	1	2	3	4	5
6 İnsanlarla uzun süreli ilişkiler kurabilirim.	1	2	3	4	5
7 Arkadaşlarımla zaman geçirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8 Başkalarıyla kolayca iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
9 Başkalarının duygularına önem veririm.	1	2	3	4	5
10 Sıkı dostluklar kurabilirim.	1	2	3	4	5
11 Arkadaşlarım tarafından etkinliklere davet ediliyim.	1	2	3	4	5
12 Sinema, tiyatro gibi etkinliklere arkadaşlarımla giderim.	1	2	3	4	5
13 Arkadaşlarım ihtiyaç duyduklarında bana danışırlar.	1	2	3	4	5
14 Arkadaşlık ilişkilerime önem veririm.	1	2	3	4	5
15 Derslerle ilgili soruları yanıtlamakta istekli davranırım.	1	2	3	4	5
16 Yeni ders konularını zorlanmadan öğrenebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
17 Başarılı bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5
18 Sınavlara iyi hazırlanırım.	1	2	3	4	5
19 Ödevlerimi öğrenme hevesiyle yaparım.	1	2	3	4	5
20 Ders sonrasında da öğrendiklerim üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5
21 Derste öğrendiklerimi arkadaşlarımla tartışırım.	1	2	3	4	5
22 Dersleri dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5
23 Başkalarının yardımı olmadan ödevlerimi yapabilirim.	1	2	3	4	5
24 Ödevlerimle gurur duyarım.	1	2	3	4	5
25 Dersi derste öğrenirim.	1	2	3	4	5
26 Akademik başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5
27 Derslerde sorulan zor soruları yanıtlayabilirim.	1	2	3	4	5
28 Derslerde yeni bir şeyler öğrenmeyi önemli bulurum.	1	2	3	4	5
29 Derslerle ilgili bilgilerimin yeterliğine güvenirim.	1	2	3	4	5
30 Ders konularını çeşitli kaynaklardan araştırırım.	1	2	3	4	5

Yardımlarınız için çok teşekkürler..

EK 4 ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.6353368
Konu : Anket Uygulaması

27.03.2019

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Öğrencisi Aslı YÜCE nin “Ergenlerde Akademik Yılmazlığın Yordayıcısı Olarak Öz Yeterlilik ve Algılanan Sosyal Destek” adlı araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ile ilgili 18/03/2019 tarih ve 8089 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 21/03/2019 tarihinde incelenerek “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi” esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca “Ergenlerde Akademik Yılmazlığın Yordayıcısı Olarak Öz Yeterlilik ve Algılanan Sosyal Destek” isimli araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere, Okul Müdürünün bilgisi dahilinde, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/01/2019 tarih ve 149 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet GÜRCAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
27.03.2019

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Söğüksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Mehmet KARAKAŞ Md. Yard.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onatılmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 2ad9-4e6b-39e9-b51b-a38d kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Aslı YÜCE
Doğum Yeri ve Tarihi: GİRESUN / 28.10.1974

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Denevimi

Projeler: Smart Steps, İhmal ve İstismarı Önleme Projesi
Çalıştığı Kurumlar: Manavgat Kızılot Ahmet Yaşar Ortaokulu, Antalya
Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Kepez Mevlana İlkokulu, Antalya

İletişim

E-Posta Adresi : asli_aykac@yahoo.com

İNTİHAL RAPORU

Ergenlerde Akademik Yılmazlığın Yordayıcıları Olarak Algılanan Sosyal Destek ve Öz Yeterlik Algısı

ORJUNALLIK RAPORU

%10	%5	%4	%8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Ege Üniversitesi Öğrenci Ödevi	%1
2	ULUTAŞ, Ayşegül. "Ergenlerde Sosyal Öz-yeterlik Algısı ve Duygusal Öz-yeterlik Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi: Bir Model Önerisi", Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2016. Yayın	%1
3	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	%1
4	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	<%1
6	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<%1
7	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

Alm.
Doç. Dr. Arzu TASDELEN KARŞINAY