

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**



**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK YILMAZLIKLARIYLA İLİŞKİLİ
AİLEVİ VE DEMOGRAFİK FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nagehan AYGÜN

Danışman

Prof. Dr. Nursel TOPKAYA

SAMSUN
2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Nagehan AYGÜN tarafından, Prof. Dr. Nursel TOPKAYA danışmanlığında hazırlanan “LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK YILMAZLIKLARIYLA İLİŞKİLİ AİLEVİ VE DEMOGRAFİK FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 26.7.2023 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Ertuğrul ŞAHİN Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Nursel TOPKAYA Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hatice EPLİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet ☒

Hayır ☐

22 / 06 / 2023
Nagehan AYGÜN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK YILMAZLIKLARIYLA İLİŞKİLİ AİLEVİ VE DEMOGRAFİK FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 22.06.2023 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 16

Tek kaynak oranı : % 3 çıkmıştır.

22 /06 / 2023
Prof. Dr. Nursel TOPKAYA

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK YILMAZLIKLARIYLA İLİŞKİLİ AİLEVİ VE DEMOGRAFİK FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Nagehan AYGÜN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Yüksek Lisans, Temmuz/2023
Danışman: Prof. Dr. Nursel TOPKAYA

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde akademik yılmazlık ile ailevi ve demografik faktörler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde çeşitli okul türlerinde eğitimine devam etmekte olan 571 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunun oluşturulmasında uygun örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Demografik Bilgi Formu”, “Algılanan Anne – Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği”, “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (LAABÖ)” ve “Akademik Yılmazlık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23 istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına ulaşmak için Çoklu Regresyon Analizi, ANOVA (tek yönlü varyans analizi) ve bağımsız örneklem T-testi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Anne ve baba için ayrı ayrı yapılan analizlerin sonucuna göre annenin ve babanın akademik katılımı ve duyarlılığı akademik yılmazlığı pozitif yönde yordamaktadır. Annenin ve babanın davranış denetimi akademik yılmazlığı negatif yönde yordamaktadır. Bununla birlikte annenin ve babanın özerklik desteği ve psikolojik kontrolü akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcısı değildir. Toplam ebeveyn değerlendirmesine göre yapılan analizler sonucunda ebeveyn duyarlılığının akademik yılmazlığın pozitif yönde yordayıcısı olduğu, ebeveyn davranış denetiminin ise negatif yönde yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ebeveynlerin özerklik desteği, psikolojik kontrolü ve akademik katılımının akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyine göre akademik yılmazlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine göre akademik yılmazlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin akademik yılmazlık puan ortalamaları erkek öğrencilerden düşüktür. Elde edilen sonuçlar ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmış, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akademik Yılmazlık, Ebeveyn Akademik Katılımı, Ana Babalık Tarzları, Ebeveyn Eğitim Seviyesi

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF FAMILIAL AND DEMOGRAPHIC FACTORS RELATED TO ACADEMIC RESILIENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Nagehan AYGÜN
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Program
Master, July/2023
Supervisor: Prof. Dr. Nursel TOPKAYA

The purpose of this study is to investigate the relationship between academic resilience and familial factors in high school students. The study group of the research consists of 571 high school students who continue their education in various types of schools in Samsun. Convenience sampling method has been used in the formation of the research group. "Demographic Information Form", "Perceived Parent and Teacher Academic Involvement Scale", "Leuven Adolescent Perceived Parenting Scale " and "Academic Resilience Scale" has been used to obtain the data. SPSS 23 statistical program has been used in the analysis of the obtained data. The methods of Multiple Regression Analysis, ANOVA (one-way analysis of variance) and independent samples T-test has been used to get the research findings. According to the results of the analyzes made separately for each of the parents, the parental academic involvement and parental responsiveness has positively predicted academic resilience. The behavioral control of the parents has predicted academic resilience negatively. However, psychological control and autonomy support of the parents are not significant predictors of academic resilience. As a result of the analyzes made according to the total parent evaluation, it has been found that parental responsiveness is a positive predictor of academic resilience, while parental behavioral control is a negative predictor. However, it has been found that parents' autonomy support, psychological control and academic involvement are not significant predictors of academic resilience. It has been concluded that there is no significant difference between the academic resilience score averages of the students depending on the education level of their parents. It has been observed that there is a significant difference between the academic resilience score averages of the students depending on their gender. Academic resilience score averages of female students are lower than male students. The results obtained has been discussed based on the relevant literature, and various suggestions has been made.

Keywords: Academic Resilience, Parental Academic Involvement, Parenting Styles, Parent Education Level

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi ve tez yazım süreci boyunca benden desteğini esirgemeyen, içtenlikle tüm sorularımı yanıtlayan, zorlandığım zamanlarda umudumu sürdürmemi sağlayan ve öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Nursel TOPKAYA'ya bu süreçteki emekleri ve sabrı için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine başlarken ve seminerimi hazırlarken sürecin takipçisi olan, deneyimlerinden yararlanma fırsatı bulduğum değerli aile üyem Dr. Öğr. Üyesi Esra ÖZTÜRK SÖZEN'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Tezime sağladıkları katkılar için tez jüri üyeleri Doç. Dr. Ertuğrul ŞAHİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice EPLİ'ye teşekkür ederim.

Son olarak okula başladığım günden bu yana eğitim hayatımın takipçisi olan, attığım her adımda beni destekleyen, motivasyonumun yegane kaynağı canım annem Ayşe AYGÜN'e ve babam Harun AYGÜN ile birlikte ailemdeki herkese sonsuz teşekkür ederim.

Nagehan AYGÜN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Sayıtlar	8
1.7. Sınırlılıklar.....	8
1.8. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Pozitif Psikoloji	10
2.2. Yılmazlık	11
2.3. Akademik Yılmazlık	14
2.3.1. Akademik Yılmazlık İçin Koruyucu Faktörler.....	15
2.3.2. Uluslararası Uygulamalar ile Akademik Yılmazlık.....	17
2.4. Anne ve Baba Davranışı.....	18
2.5. Ebeveyn Akademik Katılımı	22
2.6. İlgili Araştırmalar	27
2.6.1. Anne ve Baba Davranışıyla İlgili Araştırmalar	29
2.6.2. Ebeveyn Akademik Katılımıyla İlgili Araştırmalar.....	31
2.6.3. Cinsiyetle İlgili Araştırmalar	32
2.6.4. Anne ve Baba Eğitim Düzeyiyle İlgili Araştırmalar	32
3. YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	35
3.3.2. Algılanan Anne – Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği	35
3.3.3. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (LAABÖ)	36
3.3.4. Akademik Yılmazlık Ölçeği	36
3.4. Veri Toplama Süreci	37
3.5. Verilerin Analizi.....	37
4. BULGULAR.....	39
4.1. Baba Davranışı, Ebeveyn Akademik Katılımı ve Akademik Yılmazlık.....	39
4.2. Anne Davranışı, Ebeveyn Akademik Katılımı ve Akademik Yılmazlık	40
4.3. Ebeveyn Davranışı, Ebeveyn Akademik Katılımı ve Akademik Yılmazlık ...	42
4.4. Baba Eğitim Seviyesi ve Akademik Yılmazlık	44
4.5. Anne Eğitim Seviyesi ve Akademik Yılmazlık	44
4.6. Cinsiyet ve Akademik Yılmazlık	45

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	46
5.1. Sonuç ve Tartışma	46
5.2. Öneriler.....	51
KAYNAKÇA	53
EKLER.....	65
Ek 1. Demografik Bilgi Formu.....	65
EK 2. Algılanan Anne – Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği.....	66
Ek 3. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği	67
Ek 4. Akademik Yılmazlık Ölçeği	68
Ek 5. Ölçek İzinleri	69
Ek 6. Etik Kurul Kararı	72
Ek 7. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Onayı	73
ÖZ GEÇMİŞ.....	75



SİMGELER VE KISALTMALAR

LAABÖ	: Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği
BD	: Baba Duyarlılık
BDD	: Baba Davranış Denetimi
BPK	: Baba Psikolojik Kontrol
BÖD	: Baba Özerklik Desteği
EAK	: Ebeveyn Akademik Katılımı
AY	: Akademik Yılmazlık
AD	: Anne Duyarlılık
ADD	: Anne Davranış Denetimi
APK	: Anne Psikolojik Kontrol
AÖD	: Anne Özerklik Desteği
ED	: Ebeveyn Duyarlılık
EDD	: Ebeveyn Davranış Denetimi
EPK	: Ebeveyn Psikolojik Kontrol
EÖD	: Ebeveyn Özerklik Desteği

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 İçsel kaynakların oluşum aşaması.....	13
Şekil 2.2 Akademik yılmazlık tanımı.	15
Şekil 2.3 Ebeveyn Davranışı ve Çocuk Etkileşimi	20
Şekil 2.4 Ebeveyn Akademik Katılımı Engel Faktörleri	26



TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 4.1 Değişkenlerin korelasyon katsayıları ile ortalama ve standart sapma değerleri	39
Tablo 4.2 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin değişim istatistikleri	40
Tablo 4.3 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	40
Tablo 4.4 Değişkenlerin korelasyon katsayıları ile ortalama ve standart sapma değerleri	41
Tablo 4.5 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin değişim istatistikleri	41
Tablo 4.6 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	41
Tablo 4.7 Değişkenlerin korelasyon kat sayıları ile ortalama ve standart sapma değerleri ...	42
Tablo 4.8 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin değişim istatistikleri	43
Tablo 4.9 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	43
Tablo 4.10 Baba eğitim seviyesi ve akademik yılmazlık düzeyi ANOVA sonuçları	44
Tablo 4.11 Anne eğitim seviyesi ve akademik yılmazlık düzeyi ANOVA sonuçları.....	44
Tablo 4.12 Öğrencilerin cinsiyetine göre akademik yılmazlık düzeyindeki değişim ile ilgili t-testi sonuçları	45

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

2012 yılında Resmi Gazetede yayımlanan kanun değişikliği ile ülkemizde zorunlu eğitim 12 yıl olmuştur (MEB, 2012). Zorunlu eğitim sürecinin yanı sıra üniversite yaşantısı da geçiren bir bireyin 22-23 yaşlarında lisans eğitimini tamamlayabileceği düşünüldüğünde, bir bireyin yaşamının 16-17 yılı eğitim içerisinde geçmektedir. Bu süreç içerisinde yaşanan olumsuz deneyimlerin eğitim hayatındaki yansımaları bireyin sonraki mesleki yaşamı ve kişisel yaşamı için önemlidir. Ailesinden akademik anlamda destek görmeyen, sosyoekonomik düzeyi düşük olan, motivasyon eksikliği yaşayan ve olumsuz arkadaş çevresine sahip olan öğrencilerin okulda başarısızlık yaşadığı bilinmektedir (Sezgin vd., 2016). Akademik açıdan başarısızlık yaşayan, kişisel veya ailevi sorunları bulunan bireylerin eğitim yaşantısı okul terkine varabilecek şekilde etkilenmektedir (Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020). Okul terkinin bireyin yaşamına etkileri psikolojik, ekonomik, toplumsal vb. düzeyde görülmekte ve bu etkiler düşük statüde bir işe sahip olma, suça yönelme şeklinde sonuçlanabilmektedir (Gözübüyük Tamer, 2014). Benzer şekilde bireyin okula olan bağlılığı ve okulda geçirdiği yaşantılar geleceğe ilişkin beklentilerini şekillendirmektedir (Baş ve Altun, 2020). Düşük başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin geleceğe ilişkin beklentileri de azalmaktadır (Dursun, Özkan ve Başkaya, 2019). Dolayısıyla bireysel ve çevresel birden fazla nedenle öğrenciler akademik başarısızlık yaşayabilmekte, bu başarısızlık durumları da yaşamlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle bireyin eğitim hayatını destekleyecek ve güçlendirecek çalışmalar kritik bir role sahiptir. Bu süreçte bireye yardımcı olabilecek değişkenlerden biri akademik yılmazlıktır.

Akademik yılmazlık, olası başarısızlık anları sonrasında kişinin yaşadığı olumsuz duygulardan sıyrılabilmesi; kaldığı yerden mevcut eylemleri sürdürebilmek için ayakta kalabilmesi ve direnebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tugade, Fredricson ve Feldman Barrett, 2004). Ayrıca “yılmazlık” olarak tanımlanan kavram farklı araştırmacılar tarafından “dayanıklılık” olarak da adlandırılmaktadır (Turgut, 2018). Zorlu yaşam olayları karşısında sergilenen dayanıklılık okuldaki dersler, ödevler, sınavlar vb. ile ilgili olumsuz sonuçlara yönelik sağlandığında bireyin “akademik yılmazlık” veya “akademik dayanıklılık” gösteriyor olduğu söylenebilir (Martin, 2002). Akademik yılmazlık araştırmalarında çalışmacıların akademik yılmazlık olarak

nitelendirdikleri ve araştırmalarına veri olarak ele aldıkları durumların farklılık gösterdiği görülmektedir. Kavramın tanımlanmasındaki farklılıklara dikkat çeken Rudd, Meissel ve Meyer (2021) literatürde yer alan akademik yılmazlık çalışmalarını kullandıkları yöntemler açısından gruplara ayırmıştır. Genel perspektifte çalışmaların tanım odaklı, süreç odaklı ve gizil (latent) yapı olarak gruplanabileceğini görmüşlerdir. Tanım odaklı çalışmalar daha önceden belirlenen risk veya başarı faktörlerine göre örneklem oluşturmayı içerir; süreç odaklı çalışmalar başarının üzerindeki risk faktörleri ve koruyucu faktörlerle etkileşimine odaklanır ve son olarak gizil çalışmalar bireyin dayanıklılık miktarını gösteren özelliklerini ele alır. Akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan kişilerin hayatlarında birden fazla risk faktörü olsa da bu kişiler akademik başarı gösterebilmekte, sahip oldukları direnci zihinlerine ve davranışlarına yansıtmaktadırlar (Morales, 2008).

Akademik yılmazlık kavramı lise öğrencilerine uluslararası düzeyde uygulanan ve ülkeler arası eğitimin kalitesini değerlendiren sınavların sonuçlarında da değerlendirilen bir kavramdır. Örneğin bu değerlendirmelerde öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumu bir kriter olarak belirlenerek akademik başarılarının düşük sosyoekonomik koşullarda da devam etmesi durumunda öğrencilerin akademik yılmazlık gösterdiği kabul edilir (Cheung vd., 2014). Burada yalnızca demografik değişkenlerin dikkate alındığı ve bir durumun betimlenmesi niteliğinde çalışma yapıldığı söylenebilir. Bununla birlikte akademik yılmazlık için risk faktörleri ile birlikte koruyucu faktörler üzerine de çalışmalar yürütülmüştür. Öğrencilerin problem çözme becerisi, geleceğe yönelik hedefleri gibi güçlü *bireysel özellikleri*, destekleyici ebeveyn davranışı gibi *aile ortamındaki olumlu durumlar* ve okuldaki destek sistemlerinin yeterliliği gibi *çevresel olumlu etkenler* akademik yılmazlık için koruyucu etken olarak belirlenmiştir (Radhamani ve Kalaivani, 2021).

Gerçekleştirilen araştırmalar akademik yılmazlığın birçok farklı faktörle ilişkili olduğunu göstermektedir (Aliyev, Akbaş ve Özbay, 2021; Er, 2009; Yüce, 2019). Bu faktörlerin başında ailevi değişkenler gelmektedir. Ailevi değişkenler kapsamında ele alınabilecek değişkenlerden biri ebeveynin çocuğunun eğitim sürecine akademik katılımıdır. Ebeveyn akademik katılımı; anne ve babanın çocuğunun eğitsel aktivitelerine çeşitli yöntemlerle dahil olması anlamına gelir (Georgiou, 1997). Aile akademik katılım sürecinde çocuğun ev ödevlerine yardım etmek, sınavlarına hazırlanmasında yardımcı olmak gibi doğrudan çocuğun derslerine yardım edebilir veya çocuğun akademik yaşamı konusunda planlama yapıp okuldaki diğer paydaşlarla

birlikte hareket edebilir (DePlanty, Coulter-Kern ve Duchane, 2007). Ebeveynlerin; çocuklarından olumlu anlamda eğitsel beklentilerde bulunması, okul ile ilgili etkinliklerde çocuklarıyla etkileşim halinde olması ve bu etkinliklerde çocuklarını teşvik etmeleri şeklinde sergiledikleri akademik katılım ile çocuklarının eğitsel çıktılarının olumlu katkı sağladıkları söylenebilir (Castro vd., 2015). Gerçekleştirilen araştırmalar akademik yılmazlık ile aile katılımı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin Rojas (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ailenin öğrenciye destek sağlamasının, akademik işlerine katılım göstermesinin ve çocukla iyi ilişkilere sahip olmasının öğrencinin akademik yılmazlığını artırdığı bulunmuştur.

Akademik yılmazlıkla ilişkili ailevi değişkenler kapsamında ele alınabilecek bir diğer değişken ailenin çocuğa davranışıdır. Anne ve baba davranışı için yapılan çalışmalarda önceleri anne ve babanın tutumu ifadesine yer verilirken artık genel tanımlamalar yerine durumu daha açıklanabilir kılmak için spesifik tanımlamalara doğru ilerlendiği görülmektedir. Anne ve baba tutumu şeklinde ifade edildiğinde anne ve babanın davranışlarının tümü o tutumu karşılayamayabilir veya tutumla örtüşmeyebilir bu nedenle anne ve babanın hangi davranışlarda bulunduğunu bilmek daha net tanımlama sağlamaktadır (Maden Yılmaz, 2022; Sevim, 2014). Anne ve babanın çocuğuna davranış şekilleri otoriter, izin verici ve yetkili şeklinde genel bir biçimde ifade edilebileceği gibi anne ve babanın çocuğa duyarlı davranması, davranışları üzerinde denetimde bulunması, psikolojik olarak kontrol etmeye çalışması veya çocuğunun özerk davranışlarını desteklemesi biçiminde de kavramlaştırılmaktadır (Maccoby ve Martin, 1983; Peterson, 2005). Duyarlı davranış gösteren ebeveynler çocuğu ihtiyaç duyduğunda yanında olduğunu gösterir ve sevgisini çeşitli yollarla ifade eder; davranışsal denetim yapan ebeveyn çocuğunu izler ve neler yaptığından haberdar olmaya çalışır; psikolojik kontrol uygulayan ebeveynler çocuğunun düşünceleri ve duyguları üzerinde denetim uygularken özerklik desteği sağlayan ebeveynler çocuğunun bağımsız davranımını ve düşüncesini teşvik eder (Barber ve Thomas 1986; Barber, 1996; Soenens vd., 2007). Yapılan araştırmalar anne ve baba yetkili ebeveynlik yaptığında ve çocuğa karşı ihmalkar davranmadığında çocuğun akademik yılmazlık düzeyinin arttığını göstermektedir (Leong, 2010). Bununla birlikte çocukların anne ve babalarından algıladıkları psikolojik özerklik ve davranış denetiminin akademik yılmazlıkları ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Er, 2009). Ancak ebeveyn davranışları ve akademik yılmazlık

arasındaki ilişkiyi gösteren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır bu nedenle bu konuda daha fazla araştırma sonucuna ihtiyaç bulunmaktadır.

Ebeveyn akademik katılımı ve davranışlarının yanı sıra akademik yılmazlıkla ilişkili faktörler arasında bazı sosyodemografik değişkenlerden de söz edilebilir. Öğrencinin cinsiyeti ile anne ve babasının eğitim seviyesi akademik yılmazlık düzeyiyle ilişkili olan demografik değişkenler arasındadır. Literatürde bireyin cinsiyeti ve akademik yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları genel olarak akademik yılmazlığın cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymaktadır, buna karşın bazı araştırmalar erkek öğrencilerin bazı araştırmalar ise kız öğrencilerin akademik yılmazlıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cappella ve Weinstein 2001; Khalaf 2014). Demografik faktörler içinde ele alınabilecek ancak ailevi faktörlerle ilişkili sayılabilecek bir değişken de çocuğun anne ve babasının eğitim düzeyidir. Akademik yılmazlık ile ilgili yapılan araştırmalarda anne ve babanın düşük eğitim seviyesine sahip olmasının bir risk faktörü olarak kabul edildiği ve ebeveynlerin eğitim düzeyindeki artış ile çocuğun eğitsel çıktılarındaki olumlu sonuçların ilişkili olduğu görülmektedir (Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu, 2016; Perez vd., 2009).

Eğitimin her kademesi farklı gelişim dönemleri ile paralel gitmektedir. Ortaöğretim kademesinde eğitim görmekte olan öğrenciler genel olarak 14 ile 18 yaş arasındadır. Bireyin yaşam boyu gelişim dönemleri dikkate alındığında 10-12 yaştan 18-21 yaşına kadar olan dönem “ergenlik dönemi” olarak adlandırılır (Santrock, 2017). Bu nedenle lise yılları ergenlik döneminin ortalarına denk gelmektedir. Ergenlik dönemi fizyolojik ve psikolojik gelişimin hızla ilerlediği, bireyin mevcut değişimlere uyum sağlarken aynı zamanda yaşam görevlerini yerine getirmesinin gerekli olduğu bir zaman dilimidir. Hızlı fiziksel gelişime uyum sağlama, akranları arasında yer edinebilme, kendine meslek belirleme, kişisel değerleri üzerine düşünme bir ergenin yaşam görevlerindendir (Kılıç, 2016). Ergen bu dönemde mevcut değerler üzerine kafa yorar, bağımsızlığını kazanmayla ilgilenir, kimlik oluşturmaya çalışır ve sorumluluğunu alarak kendini kabullenmeye başlar; bu görevleri yerine getirebilen ergen psikolojik açıdan da iyi hisseder (Dinçel, 2006). Bu dönemde gelişimsel görevlerde yaşanan aksaklıklar olumsuz sonuçlar doğurabildiği gibi akademik görevlerdeki aksaklıklar da olumsuz sonuçlar doğurabilir, örneğin herhangi bir dersten geçme notu altında bir puana sahip olmak bir dersten başarısızlığı getirebilir. Ortaöğretim dönemi yükseköğretime geçişin tamamlandığı bir dönem olduğundan

sınavlara hazırlanma ve meslek seçme süreci bu dönemdeki ergen için ön plana çıkar (Deniz ve Erözkan, 2017). Lise dönemindeki bir ergenin eğitsel çıktıları ile geleceğe yönelik belirlenen kariyer planı bağlantılı olarak ilerlediğinden bir dersten başarısız olmanın yanısıra bu başarısızlık durumu gelecekte yapılacak meslek üzerinde de etkili olmaktadır (Niles ve Harris Bowlsbey, 2021).

Özetle, ergenlik döneminin getirisi olan risk faktörlerinin yanı sıra öğrencilerin eğitim hayatlarında meydana gelen değişimlerle ve problemlerle baş edebilmeleri için akademik yılmazlık önem taşımaktadır. Akademik yılmazlığı yüksek olan olan öğrenciler eğitim hayatı içerisinde veya kişisel hayatlarında meydana gelen zorluklar ve problemler karşısında direnerek akademik başarılarını ve motivasyonlarını sürdürebilirler (Morales, 2008). Bu nedenle akademik yılmazlığın ilişkili olduğu faktörlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Böylece akademik yılmazlığı artırma amacıyla yürütülecek psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına veri sağlanabilir. Öğrencinin yaşamında etkili bir öge olan aile ve aileyle ilişkili değişkenler olan ebeveyn akademik katılımı ile anne ve baba davranışlarının öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyiyle ilişkisi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyetinin, anne ve babasının eğitim durumunun ne düzeyde olduğunun akademik yılmazlığıyla ilişkisi de alt problemler olarak incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise eğitimine devam eden öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri ile ailevi faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrencilerin ailevi faktörleri olarak anne ve baba davranışları, ebeveynlerinin akademik katılım düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin cinsiyetleri incelenecektir. Bu çalışmada ebeveyn davranışları olarak anne ve babanın ayrı değerlendirmesi yapılarak çocuğa karşı duyarlılık düzeyi, çocuğun davranışsal ve psikolojik kontrolü ile çocuğa sağlanan özerklik desteği incelenecektir.

Ebeveyn davranışlarının akademik yılmazlıkla ilişkisi incelenerek, öğrencinin zorluklar karşısında akademik başarısını devam ettirmesini sağlayan ebeveyn davranış şekilleri hakkında hazırlanacak çalışmalara araştırma bulguları ile destek sağlanması bu araştırmanın amaçlarından biridir. Lise döneminde azalan ebeveyn akademik katılımının (Ertem ve Gökalp, 2020) ergenlerdeki akademik yılmazlık düzeyiyle ilişkisini vurgulamak bir diğer amaç olarak belirlenmiştir. Ebeveynin eğitim düzeyinin

çocuğunun eğitsel yaşamındaki yansımalarına değinerek bu alanda sınırlı sayıda olan çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet ve eğitimde cinsiyetin ilişkili olduğu durumları inceleyen çalışmalara da cinsiyet faktörü analize alınarak katkı sağlamaya çalışılacaktır. Elde edilen analiz sonuçlarının alandaki ilgili çalışmalarla birlikte değerlendirmesinin yapılması, ardından sonuçlara ilişkin ergenlerle çalışan psikolojik danışmanlara ve ilgililere öneriler sunulması planlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyi ile ailevi (ebeveyn akademik katılımı; anne ve baba duyarlılık, psikolojik kontrol, özerklik desteği, davranışsal denetim) ve demografik faktörler arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Lise öğrencilerinde akademik yılmazlık düzeyi ile ebeveyn davranışı ve ebeveyn akademik katılımı arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinde akademik yılmazlık düzeyi baba eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinde akademik yılmazlık düzeyi anne eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinde akademik yılmazlık düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim kademesi öğrencilerin meslek seçimini gerçekleştirdiği, bir taraftan akademik olarak kendilerini geliştirmeye çalıştıkları diğer yandan ise ergenlik dönemini geçirdikleri bir eğitim aşamasıdır. Bu aşamada kişinin çevresindeki insanlar sosyal destek sağlama açısından önemlidir (Yüce, 2019). Bununla birlikte yakın geçmişe bakıldığında pandemi dönemi esnasında bireyler çoğunlukla aynı evde yaşadığı kişilerle zaman geçirmiştir. Öğrenciler için ise bu durum genellikle aile üyeleri ile gerçekleşmiştir. Bu dönemde sosyal izolasyona maruz kalma, aile içi çatışmalar, ekonomik problemler vb. sebeplerle birlikte öğrencilerin ruhsal problemler yaşaması da kaçınılmaz olmuştur (Yektaş, 2020). Pandemi dönemi sonrasında eğitim hayatına başlayan öğrencilerin geçirilen zorlu zamanlardan sonra tekrar okula uyum sağlama, uzak kalan eğitsel aktivitelerde eksikleri gidermeye çalışmak ve sosyal

olarak kaybettikleri yaşantıları tekrardan edinebilme amaçları olabilir. Pandemi dönemi sorunlarını aşır akademik olarak iyi hissetmeyi sağlayacak faktörlerden biri de akademik yılmazlıktır (Maryam ve Fatmawati, 2021). Aynı zamanda pandeminin getirilerinden biri olan çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin algıyı olumsuz etkileyen akademik stres unsurlarının bu etkisi akademik yılmazlık faktörü ile saf dışı bırakılabilmektedir (Kumalasari ve Akmal, 2021).

Literatürde pandemi sonrası dönemde öğrencilerin yaşadığı uyum problemleri konusunda çalışmalara ihtiyaç olduğu gözlenmektedir. Pandemi dönemi içerisinde her ne kadar yaşanan eğitsel ve bireysel sorunlar için araştırmalar yapılmış olsa da bu sorunların üstesinden gelmede olumlu yanların da vurgulanması öğrencilerin kriz odaklı olmadan süreci aşmasında yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir. Nitekim akademik yılmazlık pek çok olumsuz duruma rağmen akademik başarının ve motivasyonun sürdürülmesi için geliştirilebilecek bir kaynaktır (Alva, 1991). Bu nedenle mevcut araştırma aracılığıyla pandemi sonrası dönemde öğrencilerin geliştirebilecekleri bu olumlu faktörle ilişkili anne ve baba davranışlarının ve diğer ailevi faktörlerinin incelenmesi literatüre katkı sağlayabilir.

Ebeveynler çocuğun okula başladığı ilk zamanlarda eğitime daha fazla katılım göstermektedir (Kotaman, 2008). Öğrencinin eğitiminde ileri kademelerde velinin okula karşı algısının değiştiği ve katılımının çeşitli faktörlerle bağlantılı olarak azaldığı söylenebilir (Ertem ve Gökarp, 2020). Ancak öğrenciler için veli katılımı akademik başarı ve psiko-sosyal değişkenler açısından önem taşımaktadır (Çiftçi ve Nedim Bal, 2015; Erdoğan, 2019). Anne ve babanın akademik katılımının öğrencilerin yaşadıkları problemlerden sıyrılarak akademik başarısını devam ettirmelerindeki etkisini incelemek velilere bu konuda verilecek seminerlerde alan çalışanlarına katkı sağlayabilir.

Kültürümüzde anne ve babanın çocuğa davranış şekilleri ve bu davranışların sonucuna ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde anne ve babaların davranışlarında ve araştırma bulgularında toplumdaki sosyoekonomik düzeyin ve eğitim seviyesinin değişimine bağlı olarak farklılaşmalar olduğu bilinmektedir. Değişen toplum yapısı ile beraber araştırmaların da yenilenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Tezel Şahin ve Cevher, 2007). Buna ek olarak kültürümüzde anne ve baba davranışı ile ilgili araştırmalarda baskıcı, disiplinli ve koruyucu davranışların genel olarak tutarlı şekilde olumsuz sonuçlar ile ilişkili olduğu bulunmaktadır (Sümer vd., 2010). Akademik

yılmazlık için kültürümüzde ebeveyn davranışları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunduğundan bu araştırma ile katkı sağlanabilir.

Çocuğun okul ortamındaki aktivitelerinden haberdar olmak; bir noktada çocukla empati kurabilmenin (derslerin içeriği, zorlanılan konular vb.) kolaylaşmasını sağlamak ve çocuğun gelecek eğitim yaşantısında karşılaşılabileceği muhtemel yaşantılar konusunda deneyim sahibi olmak gibi getirilerle ebeveynin eğitim seviyesi de çocuğun akademik yılmazlığıyla ilişki gösterebilir. Nitekim yapılan çalışmalar göstermektedir ki anne ve babanın eğitimi çocuğun psikolojik ve eğitsel durumları ile ilişkilidir (Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu, 2016; Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005; Kaya, İkiz ve Asıcı 2019).

Son zamanlarda toplumsal cinsiyet, eğitimde cinsiyet eşitliği, kız çocuklarının okulda eğitime dahil olması üzerine birçok çalışma yürütülmüştür (Maya, 2013; Yaşar, 2018). Kimi zaman bu durumun ülkelerin politikalarını yönlendiren, eğitim planlayıcılarına gündem olan bir durum olduğu da gözlenmektedir. Toplumsal olarak her iki cinsiyetten eğitime katılım olsa da erkek ve kız öğrencilerin eğitim alanında davranım şekilleri, akademik başarıları gibi durumlarında farklılıklar olduğu görülmektedir (Köse, 1998; Kuş ve Karatekin, 2009; Özdaş ve Akpınar, 2013). Okullarda veya günlük yaşantıda karşılaşılan problemlere eğitim hayatında olumsuz tepkiler göstermeyerek akademik başarının sürdürülmesinde erkek ve kız öğrencilerin farklılaşıp farklılaşmadığı; eğer farklılaşma var ise bu durumun olası açıklamalarının neler olabileceği üzerine araştırma yapmak geliştirilecek eğitim politikaları ve cinsiyete dayalı çalışmalara katkı sağlayabilir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan bireylerin ölçekleri içten ve hatasız yanıtladığı, veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özelliği amaca uygun şekilde ölçtüğü ve çalışma grubunun evreni temsil edebildiği varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Çalışma, “Akademik Yılmazlık Ölçeği”, “Algılanan Anne, Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği” ve “Leuven Ana-Babalık Ölçeği” ölçme araçlarıyla ölçülebilen niteliklerle ve araştırmanın yürütüldüğü dönem içinde belirlenen 552 kişilik örneklem ile sınırlıdır. 12. sınıf öğrencilerinin örneklemdeki temsil düzeyi

düşük olduğundan bulguların bu sınıf düzeyindeki öğrencilere genellenebilirliği düşüktür.

1.8. Tanımlar

Akademik Yılmazlık: Okulda ve çevrede olumsuz koşullara rağmen başarıyı ve motivasyonu sürdürebilmektir (Alva, 1991).

Ebeveyn Akademik Katılımı: Anne ve babanın öğrencinin okul içi işlerine destek göstermesi ve izlemesidir (Dündar, 2014).

Duyarlılık: Anne ve babanın çocukla sevgi ve ilgiye dayalı ilişki kurabilmesidir (Barber ve Thomas,1986).

Psikolojik Kontrol: Anne ve babanın kendi belirlediği kurallar dışında düşünme ve davranmama konusunda çocuk üzerinde baskı yapmasıdır (Barber, 1996).

Özerklik Desteği: Anne ve babanın kendini ifade edebilme ve kararlar alabilme yönünde çocuğu desteklemesidir (Soenens vd., 2007).

Davranışsal Denetim: Çocuğun davranışlarını izleyerek ve etkili iletişim kurarak düzenleyebilmektir (Barber, 1996).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu kısmında akademik yılmazlık, ebeveyn davranışları ve ebeveyn akademik katılımı ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu kavramlarla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikolojiye ilişkin bilgiler araştırıldığında kuramın kurucusu kabul edilen Martin Seligman ve Mihaly Csikszentmihalyi tarafından yayınlanan makalede kuramın ortaya çıkışı, neden ihtiyaç duyulduğu ve alana kazandırdığı yenilikler üzerine bilgilere ulaşmak mümkündür. Bu makalede; pozitif psikoloji akımının, olumsuz birtakım durumları düzenlemeye dayalı oluşturulan kuramlardan farklı olarak bireyin olumlu ve problemlerle baş edebilmeye yönelik kaynaklarının neler olduğuna odaklandığı belirtilmiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ancak pozitif psikolojinin çıkış noktalarını öğrenebilmek için psikolojik yaklaşımlar tarihsel olarak incelendiğinde Antik Yunan dönemindeki mutluluk tanımları, William James'in sağlıklı zihin üzerine çalışmaları, hümanistik psikoloji yaklaşımı gibi örnekleri görebiliriz (Keçeci, 2020). Bireyin psikolojisine pozitif yaklaşımın amacı kişinin kendini neden kötü hissettiğine veya kötü hissetmesine neden olacak olumsuzluklara odaklı kalıp bu durumları onarmaya çalışmak yerine bireydeki mevcut olumlu ve geliştirilebilir özelliklere odaklanarak; kötüyü geçirmek yerine iyiyi çoğaltmaya çalışmaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bir başka deyişle pozitif psikoloji bireyin veya kurumların iyi yönde işleyişine katkıda bulunan olayları ve etkenleri inceler (Gable ve Haidt, 2005). Kuramın kendini iyi hisseden insanın sahip olduğu nitelikleri tanımladığı bir modeli mevcuttur. Seligman (2018)'in "PERMA Modeli" olarak ifade ettiği bu kavram bireyin iyi oluşunun olumlu duygular (P), bağlanma (E), iyi ilişkiler (R), anlam (M) ve başarı (A) ile sağlanabileceğini belirtir (Demirci vd., 2017).

Pozitif psikoloji kuramı, kişide olumlu yanların geliştirilmesiyle birlikte olumsuz yaşantıların etkilerini kırabilme becerisi bakımından psikolojik olarak normal sayılabilen bireylere koruyucu/önleyici psikolojik yardım sunan profesyoneller için önemli bir fırsat olarak görülebilir (Kararırmak ve Siviş, 2008). Okullarda sunulan psikolojik yardım hizmetleri açısından koruyucu ve önleyici hizmetlerin varlığı da oldukça önemlidir çünkü okullar akademik gelişimle birlikte sosyal-duygusal gelişim için de büyük role sahiptir (Işık ve Kaynak, 2020). Pozitif psikoloji eğitim alanında

öğrencilerin olumsuz duygu durumları yerine olumluya dönmeleri, okul ile ilgili işlerinde öğrenme yoluyla sağlanabilecek pozitif duyguların oluşması için faydalanılabilecek bir kuramdır (Seligman vd., 2009). Kuramın eğitimdeki yansımalarından birinin de öğrencilerin iyimserlik, kendini kabul ve kendine saygı duyma, umut gibi özelliklerinin geliştirilmesiyle birlikte akademik başarılarının da yükselmesi olduğu söylenebilir (Marques vd., 2011; Pajares, 2001).

Pozitif psikolojideki kavramlarını geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman boyutunda ele alabileceğimiz gibi öznel, bireysel ve grup devresi olarak da gruplandırabiliriz; psikolojik sağlamlık pozitif psikolojinin bireysel düzeyde geliştirilebilir ve olumlu kaynakları arasında yer almaktadır (Hefferon ve Bonniwell, 2018). Bu araştırmada ele alınan akademik yılmazlık kavramının kuramsal temeli psikolojik sağlamlık/yılmazlık kavramıyla bağlantılıdır.

2.2. Yılmazlık

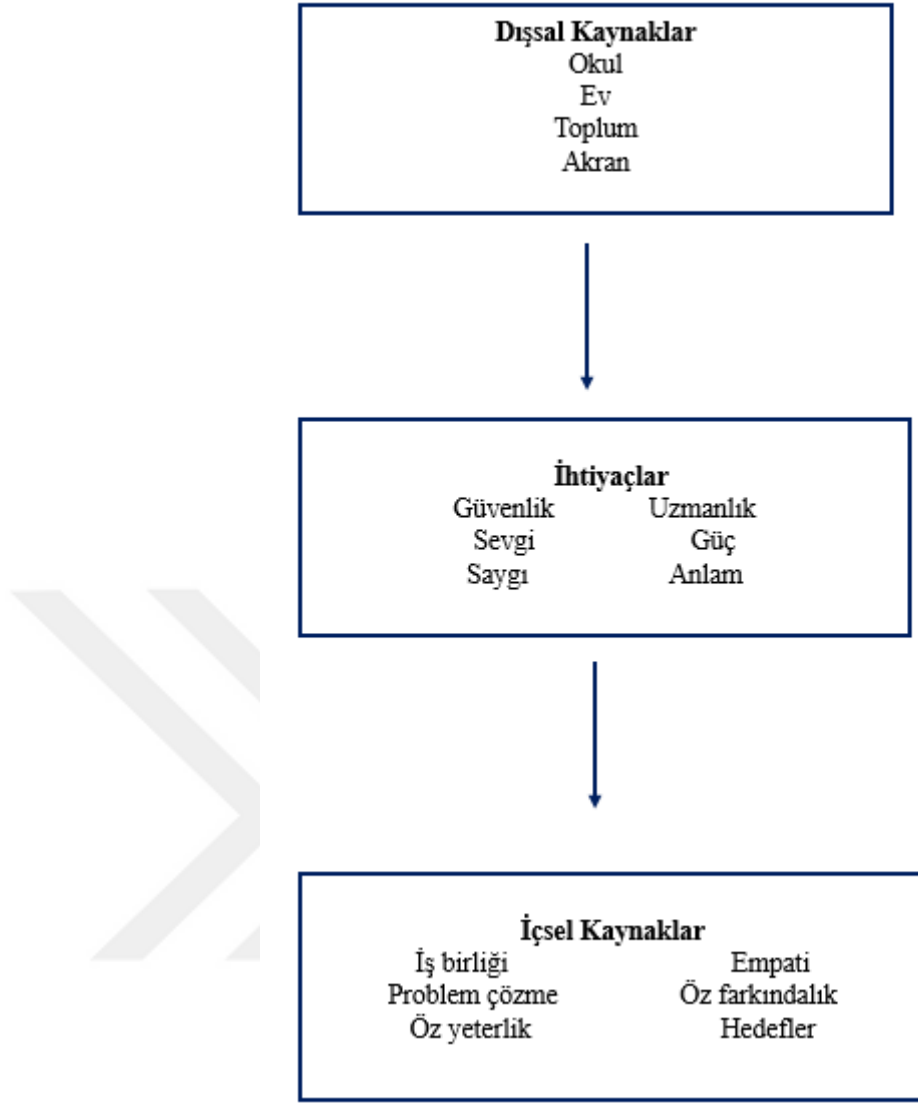
Yılmazlık kelimesi farklı eş anlamlı kullanımlarıyla psikolojik dayanıklılık/yılmazlık/sağlamlık olarak birçok akademik çalışmada yer almaktadır (Gündoğan, 2022; Topkaya, Şahin ve Taş, 2022; Yavuz ve Kutlu, 2016). Kelimenin çeşitli eş anlamları ile kullanımının temelinde bu konuda yapılan ilk araştırmaların yabancı dilden çevirisi sırasında “resilience” kelimesinin kullanımıyla ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin bu alanda ilk çalışmalardan biri 1990 yılında Masten, Best ve Garmezy tarafından yapılmıştır ve kelime bu çalışmada “resilience” olarak yer almıştır.

Pozitif psikoloji çalışmalarının odaklandığı noktalardan biri şudur; olumsuz veya travmatik yaşantı geçiren bireylerin bir kısmı bu yaşantı sonrası problemler yaşarken diğer bir kısmı aynı sorun karşısında problem yaşamamaktadır (Hefferon ve Bonniwell, 2018). Ergen bireylerle çalışan psikolojik danışmanlar da yaşadıkları zorluklara karşı kimi ergenin psikolojik problemleri yaşamadığını veya daha az yaşadığını kimi ergenin ise problemli yaşantılarına psikolojik olarak tepki gösterdiğini gözlemlemiştir. Psikolojik yılmazlık kavramı, olumsuz durumlardan kurtulmak için olumlu durumları kullanarak başa çıkma (Tugade, Fredrickson ve Barrett, 2004) olarak tanımlanabileceği gibi olumsuz olaylarla başa çıkabilmede psikolojik olarak bu duruma uyum sağlama, esneklik gösterebilme olarak da tanımlanabilir (Kararımak, 2006). Yılmazlık kavramı iyi olma hali veya esneklikten farklı olarak birden çok kaynağın birleşimi ile oluşur ve bütünlük bir yapı olarak devreye girer (Fletcher ve

Sarkar, 2013). Bazı ergenlerin yaşadıkları problemlere karşın, burada tanımlanan yılmazlık mekanizması ile, sürece uyum sağlayıp akranlarına göre psikolojik olarak olumsuz tepki göstermediği bilinmektedir (Compas, 2004).

Literatürdeki yılmazlık çalışmaları yürütülürken tanım ve süreç odaklı veya gizil bir faktör olarak yılmazlık değerlendirmesi yapıldığından (Rudd, Meissel ve Meyer, 2021) kavramın tanımını daha net ifade edebilmek için hangi risk faktörlerinin çocukların yılmazlıklarıyla ilişkili olduğunu bilmekte yarar olabilir. Çocuklardaki psikolojik yılmazlıkla ilişkili olan risk faktörleri ve önleyici faktörler birçok çalışmada incelenmiştir. Grotberg (1995) çocukların yılmazlık gösterirken 3 kaynaktan yararlanabileceğini ancak yılmazlık gösterebilmek için bu kaynakların tamamından yararlanmanın şart olmadığını, tek kaynaktan da yararlanılarak yılmazlık gösterilebileceğini belirtmiştir. Bu kaynaklar sırasıyla sahip olunan kaynaklar (*I have*), kendilikle ilgili kaynaklar (*I am*) ve kişinin bir beceriyi gerçekleştirebileceğine ilişkin kaynaklar (*I can*) olarak sıralanmıştır. İlk grupta kişinin etrafında kendine destek sağlayacak kişilere sahip olması bir yılmazlık kaynağı olarak yer alırken ikinci grupta kişinin kendine ilişkin şimdiki zamanda olumlu olarak hangi algılara sahip olduğu yer alır. Son grupta ise bir problem karşısından neler yapabileceğini biliyor olması yer alır.

Gizir (2007) yılmazlığa ilişkin risk ve koruyucu faktörleri inceleyen araştırma bulguları sonucunda bireyin (olumsuz yaşantı, zamansız doğum ve hastalıklar), ailenin (erken yaşta ebeveynlik, tek ebeveynle yaşama veya boşanma, hastalıklar) ve çevrenin (ekonomik zorluk, ihmal ve istismar, toplumsal şiddet olayları, toplumsal travma, evsizlik) risk faktörlerine sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte koruyucu faktörleri de bireyin akademik başarısı, sosyal bağları, duygusal sorunların ve davranış sorunlarının az miktarda olması, patolojilere sahip olmamak ve psikososyal uyum faktörlerine sahip olmak olarak sıralamıştır. Görüldüğü gibi aile ergenin yılmazlığında etkili olan birden fazla risk faktörünü barındırmaktadır. Aileler risk faktörüne sahip olabileceği gibi ergenin yılmazlık geliştirmesinde de etkili olabilir çünkü dışsal koruyucu faktörler aracılığıyla çocuğun temel ihtiyaçları giderilerek içsel koruyucu faktörlerin ortaya çıkması sağlanabilir (Arslan, 2021).



Şekil 2.1. İçsel kaynakların oluşum aşaması (Arslan, 2021)

Bir risk faktörü olarak geçirilen salgın döneminde yapılan araştırmalar göstermektedir ki ailelerin bu süreçte geliştireceği iletişim ve çocukla kurulan ilişki sürece ilişkin yılmazlık geliştirilmesinde etkili ve önemlidir (Prime, Wade ve Browne, 2020). Birden fazla risk faktörünü beraberinde getiren pandemi süreci içinde ergenin ruh sağlığı, fiziksel sağlığı, akademik yaşantıları, akran ve aile ilişkilerinin sağlıklı devam edebilmesi açısından psikolojik yılmazlığının yüksek olması risk faktörlerine karşı destek sağlamaktadır (Garagiola vd., 2022).

Yılmazlığa etki eden risk faktörlerinin etkisini kırmak için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller; telafi edici, meydan okuma, koruyucu faktör, koruyucu-degeleyici faktör, koruyucu-reaktif ve koruyucu-koruyucu model olarak sıralanabilir

(Zolkoski ve Bullock, 2012). Fergus ve Zimmerman (2005) bu modelleri aşağıda yer aldığı gibi dört farklı şekilde ifade etmektedir:

1. Telafi edici model: Dayanıklılık için risk oluşturan faktörlerin bulunmasıyla birlikte kişinin hayatında koruyucu faktörlerin de yer almasıyla risk faktörleri geri planda kalır.
2. Meydan okuma modeli: Karşılaşılan güçlükler karşısında başarı sağlandıkça sonraki zorluklara karşı meydan okunabilir. Koruyucu faktör modellerinin çoğunda bireyin yaşamında yılmazlığını destekleyecek, risk faktörlerinin etkisini kırarak bir durumun varlığından söz edilmektedir.
3. Koruyucu-reaktif model: Riskli bir durum ile kurulan olumsuz sonuç arasındaki ilişkinin kırılması sağlanır.
4. Koruyucu-koruyucu model: Riskli bir durum ile kurulan ilişkinin güçlenmesi sağlanır.

Özetle psikolojik yılmazlık kişinin problemler karşısında yenilmeden devam edebilme becerisidir ve bu beceri çevresel faktörlerle de desteklenebilir.

2.3. Akademik Yılmazlık

Akademik yılmazlık okulla ilgili stresin, başarısızlığın, başarıya yönelik çalışma baskısının üstesinden gelebilme yeteneğidir ve sosyal kaynaklarla (aile,akran vb.) güçlendirilebilir (Beri ve Kumar, 2018). Akademik yılmazlığa sahip olan öğrencilerin yaşamı birden fazla risk faktörünü içerse de öğrenci okulda başarısını yüksek tutabilir ve akademik yılmazlık psikolojik olarak yılmaz olmaktan farklı olarak mutluluk veya olumlu duygu durum ile değil olumlu akademik sonuçlar ve direncin zihne yansıması ile ifade edilebilir (Morales, 2008). Akademik yılmazlığın ne olduğu tanımlanırken kimi araştırmalarda herhangi risk faktörü belirlenerek (ekonomik sebepler, sosyal nedenler vb.) bu risk faktörüne sahip olduğu halde akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin yüksek olduğu veya akademik yılmazlığa sahip olduğu yönünde tanım yapılmıştır (Borman ve Overman, 2004; Yavuz ve Kutlu, 2016). Bir grup çalışmada ise akademik yılmazlık bireyin öz bildirim ölçeklerine verdiği yanıtlar ile ölçülmüş, herhangi gösterge veya risk faktörü belirlenmeyerek bireyin doğrudan kendine yönelik düşünceleri ile akademik yılmazlığı belirlenmiştir (Asaroğlu, 2019; Frisby, Hosek ve Beck, 2020). Yapılan pek çok araştırmada oluşan bu farklılığa ilişkin derleme çalışması yapan Rudd, Meissel ve Meyer (2021) akademik yılmazlık çalışmalarını üç guruba ayırmıştır:



Şekil 2.2. Akademik yılmazlık tanımı

Tanım odaklı yaklaşımda önceden belirlenmiş bir risk faktörüne veya başarı kriterine sahip olmak örnekleme oluşturmada kullanılırken, süreç odaklı yaklaşımda risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin etkileşimi ile birlikte yine akademik başarı incelenir; gizil yapı ise öğrencilerin bildirimine dayalı puan olarak ölçülebilen bir akademik yılmazlık tanımını içerir. Yürütülecek araştırmanın da içeriğine ve amacına bağlı olarak akademik yılmazlık tanımlaması farklılaşabileceği gibi araştırmanın hangi kuramsal yaklaşımla ele alındığı da bu durumda etkili olabilir. Bu bağlamda akademik yılmazlık bu araştırma kapsamında pozitif psikoloji kuramı temelinde ele alınmıştır. Öğrencilerin herhangi olumsuz faktöre sahip olma durumu örneklem oluşturmada sebep olmaksızın mevcut öz bildirimlerine dayalı akademik yılmazlık düzeyleri değerlendirmeye alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın yürütüldüğü zaman şartları gereğince araştırmanın risk faktörleri içerdiği de söylenebilir.

2.3.1. Akademik Yılmazlık İçin Koruyucu Faktörler

Bir öğrencinin akademik olarak dayanıklı olabilmesinde öğrencinin kendine olan güveni, düşük seviyede kaygı hissetmesi, planlama yapabilme becerisi ve bağlılığı etkili olabilmektedir (Martin ve Marsh, 2006). Risk faktörlerini barındıran bir zaman dilimi olan pandemi dönemi içinde öğrencilerin akademik yılmazlıkları çevrimiçi öğrenme yöntemlerine hakim olmaları, dijital okur yazarlık becerilerine sahip olmaları ve kendi yöntemleri ile öğrenebilme becerilerinin olması ile desteklenebilmektedir (Sari ve Siswandari, 2022). Yine çevrimiçi eğitim içinde akran

desteği akademik yılmazlığı destekleyen bir faktördür (Rustham, Aras ve Munsı, 2021).

Akademik yılmazlık için koruyucu ve destekleyici faktörler Gafoor ve Kottalil (2011)'in derlemesi ile řu şekilde sıralanabilir: Motivasyon, öz yeterlilik, özerklik, kendine inanç duyma, akademik benlik algısı, benlik saygısı gibi öğrencinin kendine olan güveni ve inancına yönelik geliştirilebilir becerilere sahip olmak. Bununla birlikte gelişmiş zeka, öz düzenleme becerisi, amaç belirleme, sorumluluk hissetmek, iletişim becerilerine sahip olmak, sosyal beceriler, içsel kontrol odağı, problem çözme becerisi, empati kurabilme becerisi, memnuniyet hissetmek, aile ile olumlu bağlılık, liseden sonra eğitimine devam etme isteği, yaratıcılık ve uyum gibi bilişsel faktörlere sahip olmak akademik yılmazlık için koruyucu faktörlerdir. Benzer şekilde Radhamani ve Kalaivani (2021) akademik öz yeterlilik algısı, özgüven, okuldaki destek sistemlerinin yeterli olması, öğretmenın duygusal desteği ve çocuğun okula bağlılığı, eğitsel amaçlar, problem çözme becerileri ve öz düzenlemenin akademik yılmazlık ile olumlu yönde ilişki gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca pozitif etkinlikler yapmak; olumlu okul, akran ve aile ortamına sahip olmak, ekonomik fırsatlara ve geleceğe yönelik motivasyona sahip olmak akademik yılmazlığı destekler (Radhamani ve Kalaivani, 2021).

Ergenlerin akademik başarı gösterebilmesi için kullanabileceği yılmazlık kaynakları da koruyucu faktörlere benzerlik göstermektedir. Bu kaynaklar 9 başlık halinde Rouse vd. (2001) tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

- 1- Bireysel İstekler: Öğrencinin kendini motive etmek için kullandığı akademik hedefler, daha üst seviyede amaçlara ulaşma isteğidir.
- 2- Kişisel Faktörler: Bireyin dirençli olmasını sağlayan kişisel özellikleridir.
- 3- Akademik Davranışlar: Akademik olarak başarılı olmayı sağlayan somut eğitsel aktiviteleri içerir.
- 4- Aile Desteği: Aile üyelerinden alınan duygusal veya farklı türdeki destekleri içerir.
- 5- Eğitim Çevresi: Okul çevresindeki atmosfer, okul ortamındaki değer algıları vb. kapsar.
- 6- Diğer Destek Faktörleri: Aile dışındaki destek faktörlerini içerir (öğretmen, toplumdaki diğer insanlar vb.).
- 7- Olumlu Sosyal Davranışlar: Akademik olarak başarılı olmayı sağlayan pozitif davranış şekilleridir.

- 8- Olumsuz Sosyal Davranışlar: Akademik başarıya ulaşmak için okul ortamında veya sosyal ortamlarda yapılmaması gereken davranışlardır.
- 9- Maneviyat: İnancın kişiye olumlu işlere yönelik bir tür rehberlik sağlamasıdır.

Öğrencinin geleceğini düşünerek hayatının değişeceğine dair umut barındırması ve bu değişimin eğitim aracılığı ile sağlanabileceğini düşünmesi akademik yılmazlık göstermesini sağlarken, ebeveynin ve okulun bu duruma olan katkısı göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur (Mopa, 2014).

2.3.2. Uluslararası Uygulamalar ile Akademik Yılmazlık

Akademik yılmazlık ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların bir bölümünde öğrenci gelişimini ve eğitim sistemini değerlendirme amacıyla uluslararası olarak uygulanan sınavların sonuçlarıyla da değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Örneğin çalışmalarda OECD ülkelerince lise öğrencilerine (15 yaş grubu) uygulanan PISA sınavı sonuçları veri olarak kullanılmaktadır. PISA sınavlarında öğrencilerin demografik bilgilerini içeren anketlere yer verilmektedir ve bu anketlerde öğrencilerin okullarıyla ilgili sorular da yer almaktadır. Akademik başarı durumları da matematik, fen ve okuma alanlarındaki performansların değerlendirilmesi ile ölçülmektedir. Öğrencilerin sınavda sergilediği başarı ile demografik değişkenlerin ilişkilendirilmesi ile sınav sonuçlarının analizinde akademik yılmazlık üzerine bilgilere de yer verilmektedir. Örneğin Agasisti, Avvisati, Borgonovi ve Longobardi (2018) PISA uygulama verilerine dayalı olarak akademik yılmazlık gösteren öğrenciler için dayanıklılığın kaynağı ve OECD ülkelerinde yaygınlığı ile ilgili bir çalışma hazırlamıştır. Uygulama verilerine göre dezavantajlı grupta olduğu belirlenen her 4 öğrenciden 1'inin akademik yılmazlık gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte yıllar içinde başarı oranında artış görülen birçok ülkede akademik yılmazlık sergileyen öğrenci oranı da artmıştır; burada okul müdürünün liderik becerileri, okul iklimi, ders dışı etkinlikler akademik yılmazlıkla ilişkilidir. Sınav uygulaması geniş bir coğrafyada yapıldığından öğrencilerin yılmazlıkları üzerindeki kültürel farklılıkların etkisi de incelenebilir hale gelmekte, toplulukçu veya bireyci kültürde olan öğrencilerin cinsiyeti akademik yılmazlık için destek faktörlerinin etkisini farklılaştırmaktadır (Özcan ve Buluş, 2022).

Uluslararası sınav uygulama sonuçları ile öğrencilerin cinsiyeti, aile yapısı, okul öncesi eğitimi alma durumu vb. değişkenlerle birlikte akademik yılmazlığının

yordayıcıları incelenebiliyor ve yılmazlığın risk faktörünün seviyesine göre (örneğin farklı ekonomik seviyedeki ülkeler) değişme durumunun incelenmesi sağlanabiliyor (Cheung vd., 2014). Özetle uluslararası uygulamalar akademik yılmazlık için kültürel nedenlerin etkisini görebilmeye fırsat verirken aynı zamanda ülkelerin eğitim politikalarında bu özellik için çalışmalara yer vermesi konusunda farkındalık yaratabiliyor.

2.4. Anne ve Baba Davranışı

İnsan dünyaya geldiğinde ilk deneyimlerini anne ile yaşamaya başlar ve ardından baba, diğer aile üyeleri ve toplumdaki diğer bireylerle zamanla etkileşimi artarak devam eder. Toplumdaki diğer insanlarla etkileşim halinde olursa da belli bir yaşa kadar beraberliğin en fazla olduğu grup yine içinde bulunulan ailedir. Psikoloji üzerine yapılan araştırmalarda ilk kuramlardan başlayarak devamlı anne ve baba davranışının önemine dikkat çekildiğini görmek mümkündür. Benzer şekilde eğitim ve psikolojinin paralel yürütüldüğü çalışmalarda çocuğun eğitiminde ailenin yerine sıkça değinilir. Ebeveynlik biçimlerine ilişkin araştırmalarda sürecin başlangıcı ve gelişimini görebilmek açısından öncelikle bu çalışmalara bir nevi öncülük yapan Baumrind (1966)'ın araştırmalarına daha sonra Maccoby ve Martin (1983) ve ardından bütünleştirilmiş bir biçimde tanımlama yapan Darling ve Steinberg (1993)'in çalışmalarına bakılabilir (Yılmaz, 1999).

Baumrind (1966) öncelikle ebeveyn tutumlarından otoriter, izin verici ve yetkili tutumları tanımlayıp çocuk gelişimindeki olası etkileri konusunda karşılaştırmalar yapmıştır. Bu çalışmada otoriter ve özgürlükçü yapıdaki davranış kalıplarının çocuk gelişimi esnasında ortaya çıkarabileceği sonuçlar konusunda çeşitli önermeleri başlıklar halinde ele alıp tartışmıştır. Ardından yine Baumrind (1971) okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışarak uygulamalı bir şekilde ebeveyn davranışlarının etkilerini incelemiş ve çalışmasını kapsamlı bir hale getirerek üç ebeveyn tavrının birbirinden farklılıklarını değişik davranış tipleriyle açıklamıştır. Otoriter ebeveynlerin çocuklarını kontrol edici olduğu, iletişimde onların düşüncelerine fazla önem vermezken çocuklarından birçok alanda beklentilerinin yüksek olduğu ve sıcak bir ilişki kurmadan uzak olduğu söylenebilir. Demokratik ebeveynler ise otoriter ebeveynler gibi kontrol edici ve yüksek beklentilere sahip olsa da çocuklarının düşüncelerine daha fazla önem vermekte ve onlarla iyi ilişkiler kurmaktadır. İzin verici ebeveynlerde ise kontrol ve beklenti düşük bununla birlikte düşüncelere saygı ve

çocuğa şefkat gösterme yüksektir. Ebeveynlerin davranış şekillerinin çocuğun gelişim sürecindeki yansımalarına bakıldığında demokratik anne ve babanın çocukları otoriter ve izin verici olanlara göre bağımsız davranabilen, sosyal ilişkileri kuvvetli ve başarılıdır; ayrıca çocukların cinsiyetine göre birtakım farklı etkileri görmek mümkündür (Baumrind, 1971).

Maccoby ve Martin (1983) anne ve babanın duyarlılık ve talepkarlığını iki ayrı boyut olarak ele almış, bu iki ayrı boyutun oluşturduğu ortak kümeler aracılığıyla dört ayrı anne ve babalık stili tanımlamıştır. Burada anne ve babanın duyarlı olması çocuğunu desteklemesi ve onu kabul edebilmesi anlamına gelirken talepkarlık anne ve babanın çocuktan sorumluluk sahibi ve olgunlaşmış davranış istemesidir. Anne ve babanın hem duyarlılık hem de talepkarlık seviyesi yüksek ise *yetkili ebeveyn*, duyarlılık seviyesi yüksek ancak talepkarlık seviyesi düşük ise *izin verici ebeveyn* olarak tanımlandığı görülmektedir. Bununla birlikte duyarlılığın düşük talepkarlığın yüksek olduğu durumda *yetkeci ebeveyn* ve son olarak her iki durumun da düşük düzeyde olmasıyla *ilgisiz-kayıtsız ebeveynlik* tanımlanmıştır (Maccoby ve Martin, 1983). Yetkili ebeveynlikte çocukla kurallar konusunda konuşmak, çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olmak ve gerçekçi beklentilerle yaklaşım sağlamak ön plandadır. Yetkeci ebeveynlikte kurallar yetkiliye göre çok daha katı, çocukla açık iletişim kurmak yerine kurallara sorgusuz itaat sağlanmasının doğru olacağı yönünde davranım vardır. İzin verici ebeveynlikte ise çocuğun sınırlarına müdahil olmama, çocuğa bir alan tanıyarak ihtiyaç duyulması halinde gerekli desteği sağlama söz konusudur. İlgisiz ebeveynler çocuklarına kurallar belirlemedikleri gibi ihtiyaçları konusunda da duyarlı değildirler ve diğer üç ebeveynlik stiline göre ebeveynin ihmalkar davranışlar sergilediği bir ortam vardır.

Darling ve Steinberg (1993) anne ve babalık stillerine ilişkin yapılan araştırmaları derleyerek bu araştırmaların açıklayamadığı bazı noktalar olduğuna dikkat çekmiştir. Örneğin demokratik anne ve baba davranışının çocukta çoğu olumlu özellikle bağlantılı olduğunu vurgulayan birbiriyle tutarlı pek çok araştırma olmasına rağmen farklı kültürlerde aynı tür araştırmalarda otoriter anne ve baba tutumunun ön plana çıktığı da görülmüştür. Burada anne ve babanın hangi amaca yönelik nasıl bir davranış sergilediği, çocuğun gelişim dönemi ve içinde bulunulan kültürün bir arada değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte Darling ve Steinberg (1993) ebeveyn davranışı ve çocuk etkileşimini ifade edebilmek için bir model geliştirmiştir.



Şekil 2.3. Ebeveyn davranışı ve çocuk etkileşimi

Ebeveynlik stillerine ilişkin farklı tanımlamalar yapılmış olsa da ebeveynlik stilleri içerisinde yer alan ebeveyn davranışlarının neler olduğu konusunda ayrıntılı bir ifade söz konusu değildir; bu nedenle ebeveynlik stillerini ebeveynlik davranışları ile ifade etmek durumu daha açıklayıcı kılabilir (Peterson, 2005). Burada ebeveynlerin davranış şekilleri genel olarak çocuğu izleme, müdahale etme veya kontrol, ebeveynin sıcak olması ve desteklemesi, çocuğa özerklik tanıma olarak sıralanmıştır. Bununla birlikte çocuğun ebeveyne ilişkin algısı anne ve baba için ayrı ayrı değerlendirmeyi gerektirir çünkü annede algılanan bir davranışın babada algılanmasıyla oluşan yansımalar birbirinden farklıdır (Shek, 2006). Anne ve baba davranışları duyarlılık, davranışsal denetim ve psikolojik kontrol boyutları olarak aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

Duyarlılık: Barber ve Thomas (1986) ebeveyn desteğinin farklı boyutları üzerine araştırma yaparak ebeveyn davranışlarını ifade etme çalışmalarında duyarlılık boyutunun davranışsal ifadesine katkı sağlamıştır. Ebeveynin çocuğa desteği fiziksel olarak yakınlık kurmak, genel destek sağlamak (ihtiyaç duyduğunda yanında olmak, yardım etmek, güvendiğini hissetmek vb.), arkadaşlık etmek (birlikte vakit geçirmekten duyulan keyif, ortak aktivitelere katılım sağlamak vb.) ve sürekli iletişim halinde olmak olarak sıralanabilir. Burada ebeveynin çocuğuyla kurduğu sıcak etkileşimin davranışsal olarak yansımalarının görüldüğü söylenebilir. Diğer bir ifade ile ebeveynin çocuğa sağladığı destek duyarlılık ile benzer ifadelerdir. Young vd., 1995) ebeveyn desteğini içsel destek, dışsal destek ve yakınlık olarak ele almaktadır. İçsel destekte çocuğu teşvik etmek, takdir etmek, sevgi ve güven vermek gibi değişkenler bulunmaktadır. Dışsal destekte çocuğa sarılmak, birlikte sosyal etkinliğe katılmak veya hediye almak gibi davranışlar bulunmaktadır. Yakınlıkta ise çocuğun ebeveynine hissettiği yakınlık, onun gibi olma isteği ve ebeveyniyle geçirdiği süre yer almaktadır. Anne ve baba kimi zaman fiziksel olarak sevgisini ve desteğini

gösterebileceği gibi çocuğunu sevdiğini ona söyleyerek, çocuğun anlattığı bir durumu ilgiyle dinleyerek, bir problem karşısında her zaman onunla konuşabileceğini hissettirerek de gösterebilir (Felson ve Zielinski, 1989). Bununla birlikte birçok ebeveyn çocuğunu korumak için onu kontrol altında tutma davranışında da bulunabilir. Ebeveyn tarafından çocuğun kontrol edilmesi (denetimi) davranışsal olarak gerçekleştirilebildiği gibi psikolojik olarak da ebeveynin çocuğu denetime tabi tutması mümkündür (Barber, Olsen ve Shagle, 1994). Her iki ifade de denetim, kontrol üzerine kurulu olsa da psikolojik ve davranışsal kontrol birbirinden ayrı iki yapıdır. Barber (1996) psikolojik ve davranışsal kontrolün etkileri ve tanımı açısından farklılaştığını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Davranışsal Denetim: Davranışsal kontrolde ebeveynin çocuğunun akran çevresini tanıması, eve giriş çıkış saatlerini belirlemesi, vaktini nerede değerlendirdiği, harçlığını nasıl kullandığını bilmesi gibi bir nevi çocuğun yaşam şekliinden haberdar olması durumu vardır. Davranışsal denetim ergenin ebeveyni tarafından izlenmesi, haberdar olunması anlamında da kullanılabilir.

Psikolojik Kontrol: Ebeveynler psikolojik kontrol uygularken çocuğun kendini ifade etmesini doğrudan veya dolaylı olarak engelleyebilir, çocuğun duygularını önemsemez ve zihin okuma yaparak duygularını ifade etmesine olanak tanımaz. Ailedeki herhangi olumsuzluk için tek kişiyi suçlayabilirler. Çocuğa karşı daha önceden yapılmış olumlu davranışları örnek göstererek çocukta suçluluk duygusu uyandırabilirler ve çocuğun olumsuz bir davranışının ebeveynde yarattığı etkileri vurgulayarak sebep olarak çocuğu gösterebilirler. Son olarak çocuğu sevgiden ve ilgiden mahrum bırakarak bir nevi kendileriyle cezalandırma davranışı sergileyebilirler.

Araştırma bulgularına göre çocuklar üzerinde kurulan psikolojik kontrol çocukta depresyon ve davranış bozukluğunu tetiklemektedir ancak davranışsal denetim davranış bozukluğunda azalma ile bağlantılıdır (Barber vd., 2005). Benzer şekilde ergenlerin eğitim hayatında da davranışsal kontrol ve psikolojik kontrolün etkileri görülmektedir. Ergenlerde davranışsal kontrol sağlamak akademik başarı ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterirken, psikolojik kontrol kurmak akademik başarı ile negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir (Bean vd., 2003). Bununla birlikte psikolojik kontrol sağlamak ergenin öz denetim sağlamasını da negatif yönde yordamaktadır (Li, Li ve Newman, 2013). Özetle davranışsal ve psikolojik kontrolün

ergenin yaşamına farklı etkiler gösterdiği, davranışsal kontrolün psikolojik kontrole göre pozitif etkilerinin bulunduğu bilinmektedir.

Özerklik Desteği: Anne ve babanın çocuğun kendilerinden bağımsız olabilmesi için onu desteklemesi, farklı düşüncelerini özgürce dile getirebilmesini sağlaması, kendi kararlarını alabilmesi için destek olması, hayatta neler yapabileceğine ilişkin kendinin düşünmesinin gerekli olduğunu vurgulaması ve kendi seçimlerini yaparak bireysel sorumluluğunu almasını sağlaması özerklik desteğini tanımlayabilir (Soenens vd., 2007). Ebeveynin özerklik desteği sağlaması ergenin psikolojik olarak iyi hissetmesi, akademik başarısının artması ile ilişkiliyken özerklik desteğinin yalnızca bir ebeveyn üzerinden sağlanmasındansa her iki ebeveynin aynı tutumda olması olumlu sonuçları daha çok desteklemektedir (Vasquez vd., 2015). Bazı kültürlerde çocuğa bağımsızlık tanınması yaygın olmayan bir durum olabilir. Nitekim daha kuralcı kültürlerde veya daha esnek kurallara bağlı kültürlerde yer alan bireylerde de kültürden bağımsız ve bir nevi insani ihtiyaç olarak çocuğun bağımsız hareket etmesini desteklemek eğitsel motivasyonunu ve iyi oluşunu olumlu yönde etkilemektedir (Chirkov ve Ryan, 2001). Ergenin özerk olması ile akademik başarıları arasındaki bağ, kendi yaşam hedefini oluştururken içsel motivasyona sahip olması ve bu içsel motivasyon aracılığıyla da akademik olarak başarı sağlayabilmesi ile ilgili olabilir (Froiland ve Worrell, 2016). Yani ergen dışsal bir kaynağın onun bağımsız hareket etmesine müdahale etmesiyle akademik başarı sağlamak yerine özerk bir şekilde hareket ederek iç motivasyonunu kazanıp bu başarıya ulaşmaktadır.

Özetle ilgili literatür incelendiğinde anne ve babalık biçimlerine ilişkin araştırmaların başlarda genel tanımlamalar ile ilerlediği daha sonra durumu daha somut ve tanımlanabilir açıklayan davranışsal ifadeler kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

2.5. Ebeveyn Akademik Katılımı

Bir çocuğun eğitim sürecine bakıldığında, örgün eğitim kurumlarına geçiş aşamasına kadar ailenin, istedik olsun veya olmasın, çocuğun davranışlarında en önemli ve etkili faktör olduğunu gözlemlemek mümkündür. Kurum çatısı altında eğitime başlayan çocuk öğretmen gözetiminde olduğu kadar yine ailesinin de etkisi altındadır çünkü bu sistem içinde katı sınırlar ile ayrılmış bir yapı bulunmamaktadır. Çocuk günün büyük bir kısmını okulda geçirdiği kadar evinde de zaman geçirmektedir. Okullarda istedik amaçlara ulaşılması için tek başına yeterli

olunmadığının farkına varılarak çevredeki faktörlerle de ilişkiler geliştirilmelidir; bu faktörlerden biri ve belki de en önemlisi ailelerdir (Keçeli Kaysılı, 2008). Okullar çocuğu yalnızca öğrenci olarak gördüklerinde aile katılımını dikkate almayarak onlardan eğitim işini okula bırakmalarını isteyebilirler ancak sadece öğrenci değil bir çocuk olarak gördüklerinde bu konuda ortak olduklarını fark edebilirler (Epstein, 1995). Ebeveynin çocuğunun eğitsel aktivitelerine dahil olması “ebeveyn katılımı” veya “ebeveyn akademik katılımı” olarak isimlendirilmektedir ancak bu katılımın hangi davranışları kapsadığı, bu davranışların tamamının mı yoksa bir kısmının mı çocuğu olumlu yönde etkilediği gibi çeşitli soru işaretleri de bulunmaktadır, bu nedenle literatürdeki ebeveyn katılımı tanımlarının kapsamlı şekilde ele alarak detaylı betimleme yapmakta fayda vardır (Georgiou, 1997).

Ebeveyn akademik katılımı doğrudan anne ve babanın çocuğun okul ile ilgili işleriyle ilgilenmesi gibi basit düzeyde tek boyutlu bir durum olarak görülebilir ancak aslında böyle olmadığı söylenebilir; akademik katılım ebeveyn açısından, okul açısından ve bireysel açıdan değerlendirilebilir ve daha karmaşık ebeveyn davranışlarını içerir (Fan ve Chen, 2001). Ebeveyn akademik katılımı konusunda yürütülecek çalışmanın hangi yaş grubu ile yapıldığı da önem taşımaktadır. Anaokulu ve ilkokul öğrencilerinin gelişimsel olarak ihtiyaçları ve anne-babalarının onlara yaklaşımı daha ileri seviyedeki sınıflarda yer alan öğrencilerle farklılaşmaktadır. Bu nedenle ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler için anne ve babanın akademik katılımının tanımlaması farklılaşabilir; örneğin ergenin bağımsızlık duyguları, okul müfredatının daha karmaşık hale gelmiş olması, artık tek bir öğretmenle iletişim kurmak yerine birden fazla alanda öğretmenle iletişim kurmanın gerekli hale gelmesi gibi nedenlerle ebeveynin akademik katılımı azalma da gösterebilmektedir (Cotton ve Wikelund, 1989).

Ergenlerle okul işlerine katılım evde ödevleriyle ilgilenmek, ders planı hazırlama şeklinde uzaktan eğitsel yardım şeklinde olabileceği gibi çocuğun zamanını planlayarak hangi ortamda ne kadar vakit geçirdiğini bilebilmek şeklinde de olabilir; bu yapıya eklenebilecek üçüncü yöntem ise aktif olarak okuldaki diğer paydaşlarla iletişim halinde olmaktır (DePlanty, Coulter-Kern ve Duchane, 2007). Akademik katılımın ebeveyn açısından yansması ebeveynin çocuğundan eğitsel beklentileri, ebeveynin okulla ilgili çocukla kurduğu iletişim, okul etkinliklerine ebeveynin katılımı olarak sıralanabilir (Singh vd., 2019).

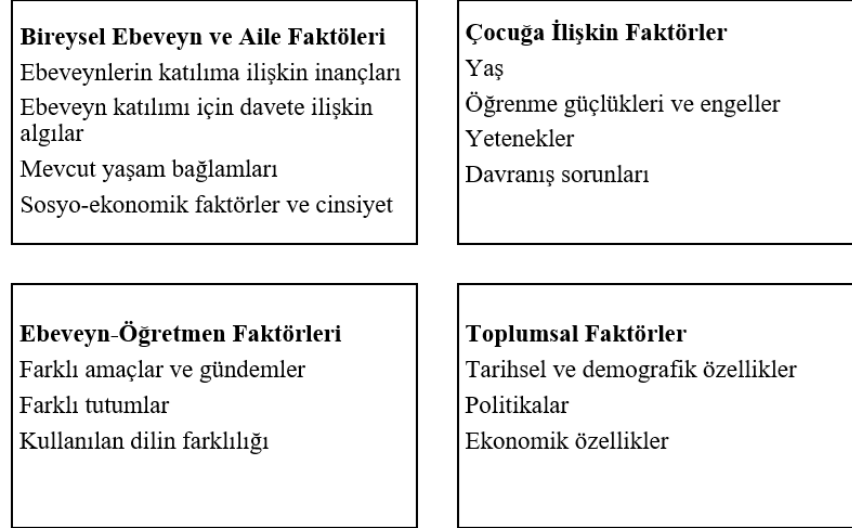
Epstein vd. (2018) tarafından ailelerin okul ile ilgili faaliyetlere katılımının 6 türü belirlenmiştir. Bunlardan ilki olan “Ebeveynlik” çocuk için destekleyici ev ortamı oluşturarak ve etkili ebeveynlik becerilerini kullanarak çocuğun gelişimini desteklemeyi bununla birlikte okulun öğrenciyi daha iyi tanınmasına yardımcı olarak okula yardımcı olmayı ifade etmektedir. İkincisi “İletişim Kurmak” olarak ifade edilir ve çocuğun gelişimi ve okul programı hakkında okul ile ikili iletişim halinde olmayı açıklamaktadır. Ardından sırasıyla “Gönüllülük” okul işleri ile öğrenci etkinliklerinde yardım ve destek sağlamayı, “Evde Öğrenme” ailenin çocuğun ev ödevleri hazırlama, hedef belirleme vb. müfredata dahil olan etkinliklerin tümüne evde katılım sağlamasını, “Karar Verme” ailenin okul yönetimi ile işbirliği halinde olması, komisyon ve kurullara katılarak alınacak kararlarda söz sahibi olmasını ifade eder. Son olarak “Topluluklarla İşbirliği Yapmak” okul dışındaki toplumsal kurum ve kuruluşlarla iletişim halinde olup okuldaki etkinlikler için paydaş haline gelmeyi açıklamaktadır (Epstein vd., 2018).

Susan McAllister Swap (1993) ebeveyn okul ilişkilerine ilişkin yaklaşımlar konusunda dört modelin tanımlamasını yapmıştır. Birinci model “Koruyucu Model” olarak isimlendirilmiştir. Koruyucu modelde amacın okulu ebeveynin müdahalesinden uzaklaştırmak olduğu; okulun çocuğun eğitimiyle ilgili tüm sorumluluğu yüklendiği ve bununla birlikte sonuçları da yüklendiği belirtilmiştir. İkinci model “Okuldan Eve Aktarım” olarak isimlendirilmiştir. Burada veli evde okulun amaçlarını destekleyecek ve çocuğun başarısını arttıracak yönde davranır. Üçüncü model “Eğitim Programını Zenginleştirme” olarak ifade edilmektedir. Burada ailenin de katkısıyla öğrencilere öğretilcek bilgilerin kapsamının genişletilmesi veya düzenlenmesi yapılır. Burada amacın farklı kültürlerden insanların bir arada oluşuyla bireysel ve kültürel arka planı dikkate alarak verimli bir müfredat ortaya çıkarmak olduğu belirtilmektedir. Dördüncü modelde ise aile ile okul arasında ortaklık kurulmaktadır. Aile ve okul belirlenen ortak vizyon ve misyonlar için birlikte hareket etmektedir.

Goodall ve Montgomery (2013) okul ile ilişkiler bakımından ebeveyn katılımını üç aşamada örneklendirerek açıklamaktadır. İlk aşamada veli ve okul arasındaki ilişkide okul personelinin daha baskın olduğu, veliye bilgilendirme yapıldığı ancak veliden bilgi alınmadığı görülmektedir. Bu duruma örnek olarak bir veli toplantısında velilere tek taraflı olarak bilgi verilmesi ve velilerden görüş alınmadan toplantının sonlandırılması verilmiştir. Bu durum süreç içerisinde en verimsiz aşama olarak görülse de veliye okul içi etkinlikler hakkında detaylı bilgi verebilme açısından yararı

olduğu belirtilmektedir. İkinci aşamada ebeveynler pasif dinleyici konumundan çıkarak aktif olarak çocuklarıyla ilgili bilgi alışverişinde bulunmaya başlar. İkinci aşamanın en önemli yararı öğrencinin durumunun her iki gözlemci tarafından ifade edilmesiyle daha gerçekçi şekilde anlaşılabilmesinin sağlanmasıdır. Üçüncü aşamanın ise bir nevi evde eğitim şeklinde ebeveynin aktif olarak çocuğa verilen eğitime dahil olması ile gerçekleşmesi gerekmektedir. Burada fazlaca örneğe yer vermenin zor olduğunu belirten araştırmacılar çocuğun doğumundan itibaren yürümeyi, başkalarıyla iletişime geçebilmeyi öğreten ebeveynin bu rolünün devamlılığı niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Bu süreç içinde her ebeveynin aynı yolu izlemesi bir zorunluluk değildir ancak okul ve ebeveyni birbirinden ayrı parçalar olarak görüp birleştirmek yerine bir bütün olarak devamlılıklarının olması çocuk için daha faydalı olabilir (Goodall ve Montgomery, 2013).

Ebeveyn akademik katılımının farklı davranış şekilleriyle ortaya çıkmasıyla birlikte bu davranış şekillerinin her biri aynı etkiyi göstermemektedir. Ebeveyn akademik katılımı ile öğrencinin akademik başarısını inceleyen birçok çalışma incelenmiş ve akademik başarı ile ebeveyn akademik katılımı ilişkisinde tutarsızlıklar bulunduğu gözlemlenmiştir; bu duruma ve olası sebeplerine ilişkin Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio ve Gaviria (2015) tarafından meta analiz çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmada analiz edilen birden fazla araştırma sonucuna göre ebeveynlerin çocuktan akademik yönde beklentileri olduğunda, okul ile ilgili etkinliklerde çocuklarıyla etkileşim içinde olduklarında ve çocuğun okul ile ilgili etkinliklerini teşvik ettiklerinde katılımın akademik başarı ile pozitif yönde ilişki gösterdiği görülmüştür. Ancak ebeveynin ev ödevini kontrol etmesi veya okul ile ilgili çalışmalarda yer alması akademik başarı ile ilişkili görülmemiştir. Buradan hareketle ebeveynin akademik ortamlara katılımının ne şekilde sağlandığının çocuk ile ilgili durumlarda farklılık yarattığı söylenebilir. Çocuğun ödevlerine evde yardımcı olmak ve bir konuyu anlayabilmesini sağlamak akademik başarısını kısa vadede artırabilir ancak okul aile birliğine katılmak veya okuldaki herhangi aktivitede yer almak en azından kısa vade içerisinde başarı ile bağlantılı değildir (Brandt, 1989). Akademik katılım birden fazla olumlu sonuç ile bağlantılı görünürken ebeveyn akademik katılımının gerçekleşmesine engel olan nedenler olduğu da bilinmektedir. Bu nedenlere ilişkin Hornby ve Lafaele (2011) tarafından geliştirilen açıklayıcı modele aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 2.4. Ebeveyn akademik katılımı engel faktörleri

Akademik katılım sağlamanın önünde ebeveynin zihinsel veya fiziksel engele sahip olması, bulunduğu ülkeye göç etmesi neticesinde iletişim kurmakta problem yaşaması gibi durumlar da olumsuz etki yaratabilmektedir (Humphrey Taylor, 2015). Son yıllarda artan göç hareketleriyle ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim kurulması konusunda yaşanabilecek zorluklar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Göçmen ebeveynler için dil faktörünün yanı sıra farklı kültürlerin birbirini kabulündeki zorluklar sonucunda okul çalışanları ile iletişim kurmaya çekiniyor olmaları öğrencilerinin okul içerisindeki aktiviteleri konusunda bilgi sahibi olmalarına ve bu konuda düşüncelerini dile getirmelerine engel teşkil etmektedir (Cureton,2020).

Ebeveyn akademik katılımı farklı eğitim kademelerinde değişik anlamlara gelebilir. Bu araştırmanın da grubu olan lise kademesinde öğrencisi olan veliler için ebeveyn akademik katılımının ne anlama geldiğini araştıran Coşkun ve Katıtaş (2021) veliler için katılımı okul ve ev temelli katılım ile ebeveynin ve okulun eşit öneme sahip olduğu kategori olarak üçe ayırmıştır. Okul temelli veli katılımı okul ile iletişim halinde ve koordine olmayı, okulda alınan kararlarda söz sahibi olmayı içermektedir. Ev merkezli ebeveyn akademik katılımında ise evin mevcut koşullarında düzenleme yapılması, çocuğun hayatının gözlemlenmesi, akademik destek ve kontrol sağlanması, yaşama ilişkin rehberlik edilmesi yer almaktadır.

Aileler okul ile ilişki halinde olarak (okul aile birliği, toplantılar vb.), çocuğuna duygusal destek sağlayıp yanında olduğunu hissettirerek ve akademik konularda yardımcı olarak (ödevlere yardım etmek, sınava hazırlamak vb.) akademik katılım

sağlayabilir ve bu yolla çocuklarına motivasyon sağlayarak akademik başarılarına katkıda bulunabilir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Ebeveyn katılım davranışları evde eğitsel etkinliklerde bulunmak, yüksek bir beklentiye sahip olma sonucu çocukla ilgili fazlaca beklentiye girmek, okul ile ilgili iletişim halinde olmak, çocuğun öğrenmesini teşvik etmek ve bu konuda destek vermek gibi örneklerle sıralanabilir ve bu nedenle bu davranışlar ebeveyn akademik desteği ile ebeveyn akademik beklentileri olarak iki grupta da değerlendirilebilir (Li vd., 2022). Özetle ebeveynin akademik katılım sağlarken destek göstermesi kadar beklentiye giriyor olması da beklendik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle ele alınan ebeveyn akademik katılımının hangi boyutları içeriyor olduğunu belirtmek fayda sağlayabilir.

Bu araştırma kapsamında ebeveynin akademik katılımı *akademik destek* ve *akademik izleme* boyutlarının toplamlarıyla değerlendirilmiştir. Destek boyutunda ebeveynlerin çocuğun eğitsel zorluklarında yanında bulunması, çocuğun başarıları karşısında tebrik etmesi, ödevlerinin yapımında destek sağlamaları ve okulda karşılaşılan sorunlarla ilgilenmeleri yer alırken izleme boyutunda çocuğun eğitsel çıktılarını yakından takip etme ve denetleme durumu vardır bu nedenle akademik destek duygusal bir bileşen olarak görülebilir (Régner, Loose ve Dumas, 2009). Ebeveynin akademik izleme yapması okulda çocuğunun herhangi davranış sorunu oluşturup oluşturmadığı, daha öncesinde alınan bir kararı çocuğun uygulayıp uygulamadığı ile çocuğun akademik başarısının ne durumda olduğunu bilmesi veya takip ediyor olmasıdır (Simons Morton ve Crump, 2003). Araştırmanın bu bölümünde ebeveyn akademik katılımının tanımı yapılmış, akademik katılımın farklı türleri ve öğrencinin eğitim kademesine göre ayrışma durumu ele alınmıştır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Yavuz ve Kutlu (2016) akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan ve düşük olan lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerindeki farklılığı bilişsel esneklik, algılanan sosyal destek, cinsiyet ve okula bağlanma faktörleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Düşük ve yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenci grupları arasında bilişsel esneklik, algılanan sosyal destek ve okula bağlanma puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözlenmemekle birlikte bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek faktörlerinin akademik yılmazlık düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Morsünbül ve Yazar (2021) kimlik gelişimi boyutları ve okula bağlanmanın akademik yılmazlık düzeyini yordama durumunu ortaokul öğrencileri örnekleminde incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bağlanma yapma ve derinlemesine keşif kimlik boyutları ve öğretmene bağlanmaları ile akademik yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İlgili değişkenler akademik yılmazlık için pozitif yönde anlamlı birer yordayıcıdır.

Yüce (2019) yüksek lisans tez çalışmasında ergenlerde akademik yılmazlık ile algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre lise öğrencilerinden oluşan örnekleme akademik yılmazlığın; akademik öz yeterlik algısı, sosyal öz yeterlik algısı, sosyal destek ve cinsiyet faktörleri tarafından yordandığı gözlenmiştir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyinin kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu da bir diğer bulgu olarak eklenmiştir.

Yenice (2020) lise öğrencilerinde akademik yılmazlığın yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık ve benlik saygısı üzerine yaptığı çalışmada bilinçli farkındalık ve benlik saygısının akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcısı olduğunu ve öğrencilerin cinsiyetine göre akademik yılmazlık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğini görmüştür.

Er (2009) parçalanmış ailedeki ortaokul öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyini dışsal ve içsel koruyucu faktörler açısından incelemiştir. Araştırmada dışsal koruyucu faktörler olarak öğrencilerin psikolojik özerklik düzeyleri, ev içi yüksek beklentiler, çocuğun algıladığı kontrol ve okul içi etkinliklere katılımın; içsel koruyucu faktör olarak eğitimsel beklenti, iş birliği ve iletişimin akademik yılmazlık düzeyinin anlamlı yordayıcısı olduğu gözlenmiştir.

Asaroğlu (2019) ortaokul son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini çeşitli faktörler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul iklimi algısı ve akademik başarı akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcılarıdır. Bununla birlikte katılımcıların baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, okul aktivitelerine katılım durumları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin cinsiyetine göre akademik yılmazlıkları anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sever (2022) lise öğrencilerinde akademik yılmazlığı karma araştırma yöntemi ile incelemiştir. Araştırmanın ilk aşamasında sınav kaygısı, problemleri internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterliğin akademik yılmazlığı yordaması hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Bu aşamadaki bulgulara göre

problemli internet kullanımı ve sınav kaygısı negatif yönde; algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlik pozitif yönde yordama yapmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında nitel yöntem kullanılarak öğrencilerin tüm değişkenlere ilişkin deneyimlerini nasıl betimledikleri incelenmiştir. Öğrenciler başarısızlık ve baskıya yönelik yakın çevrelerinden destek almak, içsel olarak olumlu konuşma, görmezden gelmek ve öz düzenleme becerilerini kullanma yöntemlerinden bahsetmiştir.

Sadioğlu (2019) öğrencilerde akademik yılmazlığın öğretmen güdüsel desteği, öğrenci denetim odağı ve akademik başarı tarafından açıklanabildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencinin denetim odağı akademik yılmazlık düzeyini öğretmen güdüsel desteğine oranla daha çok açıklamaktadır.

Gizir ve Aydın (2009) ekonomik olarak dezavantajlı grupta yer alan ortaokul son sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada akademik yılmazlığın içsel ve dışsal koruyucu faktörleri üzerinde durmuştur. Dışsal koruyucu faktörler olarak evdeki yüksek beklentiler, okuldaki ilişkiler ve arkadaş ilişkilerinin etkili olduğu; içsel koruyucu faktör olarak akademik becerilere ilişki olumlu algılar, akademik geleceklerine ilişkin olumlu beklentileri, içsel kontrol odağı, yüksek empati ve umut düzeyinin etkili olduğu gözlenmiştir.

Bu bölümde ulusal kapsamda hazırlanan akademik yılmazlık çalışmalarına yer verilmiştir daha sonraki başlıklarda uluslararası çalışmalar yer almaktadır.

2.6.1. Anne ve Baba Davranışıyla İlgili Araştırmalar

Leong (2010) öğrencilerin akademik yılmazlıkları ile akademik başarılarının ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin ebeveynlerinin yetkili ebeveynlik stiline sahip olduğunu, akademik yılmazlık düzeyi düşük olan öğrencilerin ebeveynlerinin ise daha genç yaşta ve ihmalkar ebeveynlik stiline sahip olduğunu gözlemlemiştir.

Aliyev, Akbaş ve Özbay (2021) akademik yılmazlığa içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin etkisini inceledikleri modelde dışsal faktörler olarak ebeveynlik tarzları ve çocuk yetiştirme tutumu ile eğitim algısını; içsel koruyucu faktör olarak akademik öz yeterlik ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak bu çalışmada içsel koruyucu faktörlerin akademik yılmazlığı yordadığını ancak dışsal koruyucu faktörlerin doğrudan anlamlı bir etkisi olmadığını görmüşlerdir. Dışsal koruyucu faktörlerin içsel koruyucu faktörler sağlandıktan sonra etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Chegini, Lavasani ve Hejazi (2017) lise kademesindeki kız öğrenciler ile yürüttükleri çalışmada ebeveynlik stilleri ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkide içsel motivasyonun aracılık gösterdiğini belirtmiştir.

Mirsadegh, Hooman ve Homaei (2021) lisede eğitim görmekte olan kız öğrencilerde akademik yılmazlık, aile uyumu, okula bağlılık ve belirsizliğe tolerans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aile uyumu ile akademik yılmazlık ve akademik yılmazlık ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olmakla birlikte akademik yılmazlık belirsizliğe tolerans ve aile uyumu ile akademik bağlılık arasında aracı rol üstlenmektedir.

Şahan (2021) lise öğrencilerinde ebeveyn davranımı ve akademik katılımının akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. Ailelerin duyarlılığının ve akademik katılımının öğrencilerin akademik başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Stright ve Yeo (2014) ebeveyn akademik katılım türleri ve ebeveyn davranışları ile çocuğun akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların okul başarısında annenin akademik katılımı ve sıcak davranışlarının etkili olduğunu bulmuştur.

Cooper (2009) baba kız ilişkisinin kız çocuğunun okula ve derslere olan bağına etkisini incelemiştir. Ergen kız öğrencilerle yürütülen çalışmada baba ve kız ilişkisinin iyi olmasının çocuğun benlik saygısı ve okul ile ilgili işlerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuştur.

Akademik yılmazlık başlığı altında ebeveyn davranışlarıyla ilgili sınırlı çalışma bulunmakla birlikte genel psikolojik dayanıklılık alanında ebeveynlik türleri konusunda daha fazla çalışmayla karşılaşmak mümkündür. Örneğin Zakeri, Jowkar ve Razmjoe (2010) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada psikolojik dayanıklılığın yordayıcısı olarak ebeveyn davranış biçimlerini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ebeveynlerinin kabul etme ve ilgilenme seviyeleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ancak psikolojik özerklik ve davranışsal denetim ile anlamlı ilişki sağlamadığını belirtmişlerdir. Zhai vd. (2015) travma sonrası stres bozukluğu belirtileri, dayanıklılık ve ebeveyn davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyerek bir model oluşturmuştur. Burada psikolojik dayanıklılık ile ebeveyn davranış türleri arasındaki ilişki de ayrı bir tabloda belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde otoriter ebeveyn davranışı ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu buna karşı yetkili ebeveynlik ile pozitif yönde ilişki

olduğu görülmektedir. Ayrıca izin verici ebeveynlik ile de pozitif yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Bununla birlikte demokratik anne ve baba tutumunun lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını pozitif yönde etkilediği, otoriter anne ve baba tutumunun ise negatif yönde etkilediği bilinmektedir (Çiftçi Arıdağ ve Ünsal Seydooğulları, 2019).

2.6.2. Ebeveyn Akademik Katılımıyla İlgili Araştırmalar

Olaseni (2020) çalışmasında ergenlerde ebeveyn akademik katılımının akademik yılmazlıkla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bununla birlikte kadın öğrencilerin akademik yılmazlıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Sturtevant (2014) risk faktörü taşıyan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini dikkate alarak akademik yılmazlık üzerinde etkili faktörleri incelemiş; anne ve babanın akademik katılımının öğrencide akademik yılmazlığın anlamlı düzeyde yordayıcısı olmadığını belirtmiştir.

Wilder (2013) ebeveyn akademik katılımının tanımı farklılaşsa da akademik başarıya olan etkisinin aynı olduğunu, katılımın akademik başarıyı arttırdığını belirtmiştir. Birden fazla araştırma bulgusunun değerlendirilmesi sonucunda akademik başarıyı en çok etkileyen ebeveyn akademik katılımının akademik beklenti olduğuna ve en az etkileyenin ise evdeki ödevlere yardım etmek olduğuna yer vermişlerdir.

Rojas (2015) küçük bir grup öğrenci ile akademik yılmazlıklarında etkili olan faktörlere ilişkin araştırma yürütmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda ailenin desteği, öğrencinin çalışmalarına katılım göstermesi ve çocukla iyi ilişkilere sahip olması öğrencinin akademik yılmazlığını destekleyici faktörler olarak belirlenmiştir.

Surum, Kiaritha ve Mulambula (2022) ebeveyn katılımının farklı faktörleri ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akademik, fiziksel, sosyal, duygusal ve finansal olarak katılımlar içinde en fazla ebeveynin sosyal katılımının akademik yılmazlığın en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir.

Çiftçi ve Bal (2015) ortaokul öğrencileri üzerine hazırladıkları çalışmada anne ve baba katılım düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da arttığını belirtmiştir.

2.6.3. Cinsiyetle İlgili Araştırmalar

Cappella ve Weinstein (2001) lise öğrencilerinde akademik yılmazlığın yordayıcılarını inceledikleri araştırmalarında içsel kontrol odağına sahip olmak, kadın olmak gibi değişkenlerin akademik yılmazlığı yordadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada akademik yılmazlığı belirtmek için akademik başarı ve mevcut risk faktörleri kullanılmıştır.

Khalaf (2014) üniversite öğrencilerinde akademik yılmazlığın erkek ve kadın katılımcılar arasındaki farklılaşma durumunu incelemiş; araştırma bulgularına göre erkek katılımcıların akademik yılmazlık düzeyi kadın katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kong (2020) düşük sosyoekonomik düzeyi risk faktörü olarak kabul ederek bu koşullar altında yüksek akademik başarı gösteren çocukların başarıları ile ilişkili faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda düşük sosyoekonomik gruptaki kız öğrencilerin akademik başarılarının ebeveyn desteğiyle ilişkili olarak yüksek olduğunu ve diğer öğrencilerde böyle bir durumun gözlenmediğini belirtmiştir.

Seo ve Kwon (2016) aile iletişim kalıpları ve kişilerarası iletişim becerileri ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada regresyon analizine katılımcıların cinsiyeti de dahil edilmiştir. Katılımcıların cinsiyeti çalışmadaki tüm değişkenlerde anlamlı düzeyde bir fark yaratmamıştır.

García-Crespo, Fernández-Alonso ve Muñiz (2021) Avrupa ülkelerindeki öğrencilere uygulanan bir sınavın sonucu ile sosyoekonomik düzeyi düşük olduğu halde akademik başarı gösterebilen öğrencileri akademik yılmazlık gösterdiği yönünde değerlendirerek bir çalışma hazırlamıştır. Araştırmada öğrencilerin kişisel, ailevi ve öğretimsel değişkenleri ile akademik yılmazlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre akademik yılmazlık düzeyi bir grup ülkede anlamlı farklılık göstermiştir. Ülkelerin kültürel etmenlerinin de etkisiyle erkeklerin akademik yılmazlığı kız öğrencilere göre daha düşüktür.

Liu ve Platow (2020) adil dünya inancı ile akademik yılmazlık ve akademik yeterlilik arasındaki ilişkileri incelerken modele cinsiyetin de etkisi olduğunu belirtmiştir. Kadın olmak ile akademik yılmazlık negatif yönde ilişkilidir.

2.6.4. Anne ve Baba Eğitim Düzeyiyle İlgili Araştırmalar

Anagnostaki vd. (2016) göçmen öğrencileri risk faktörü olarak değerlendirerek akademik başarısı yüksek öğrencilerde akademik yılmazlık faktörlerini incelemiştir.

Burada cinsiyet, ebeveyn akademik katılımı, aile desteği anlamlı birer yordayıcı iken anne ve baba eğitim durumu anlamlı ilişki göstermemektedir.

Soner (2000) anne ve baba eğitim durumunun akademik başarı ile ilişkisini incelemiş, akademik başarının anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı değişiklik göstermediğini belirtmiştir.

Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) akademik başarı ile sosyoekonomik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiş anne ve baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu bulgularında ifade etmişlerdir.

Perez vd. (2009)'in risk faktörleri taşıyan bir grup öğrenci belirleyerek bu öğrenciler arasında koruyucu faktörlere sahip olanların akademik başarısının koruyucu faktörlere sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olacağını düşünerek yürüttükleri araştırmada öğrenci grubu için ebeveynin düşük eğitim düzeyine sahip olması risk faktörü olarak görülürken ebeveynin destekleyici olması koruyucu faktör olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyni düşük eğitime sahip olan öğrenciler arasında ebeveyni destekleyici olanların akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Crede vd. (2015) ergenlerle yürüttükleri araştırmada yaşam doyumu ve akademik başarı ile ebeveyn eğitim düzeyi ilişkisini incelemiştir. Baba eğitim düzeyi ile ilgili anlamlı ilişki bulunamamıştır. Anne eğitim düzeyi öğrencilerin akademik başarısı ve yaşam doyumu arasında moderatör işlevi görmektedir. Araştırma sonuçlarına göre anne eğitim seviyesi çocuğun eğitim seviyesi ile aynı veya daha üst düzeyde ise çocukların akademik başarıları ile yaşam doyumları arasında bir ilişki bulunur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel analiz deseni kullanılmıştır. İki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin nedensellik içermeden incelenmesinde ilişkisel analiz yöntemi kullanılır (Freankel vd., 2012). Bu çalışmada da ilişkisel tarama modelindeki araştırmalara uygun bir şekilde lise öğrencilerinde algılanan anne ve baba davranışı, anne ve baba akademik katılımı ile akademik yılmazlık değişkenleri arasındaki ilişki nedensellik bağı kurulmadan araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimi içerisinde incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde Samsun’da farklı liselerde öğrenim görmekte olan ve uygun örneklem yöntemi ile seçilen 571 öğrenci oluşturmuştur. Uygun örneklem yönteminde araştırmacı maliyet ve zaman faktörlerini dikkate alarak kolay ulaşabileceği örneklemden verilerini elde eder (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında 311’inin kız (%54.5) ve 260’ının erkek (%45.5) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okullara göre dağılımı sırasıyla Fen Lisesi 121 (%21.2), Anadolu Lisesi 219 (%38.4), Meslek Lisesi 147 (%25.7) ve İmam Hatip Lisesi 84 (%14.7) şeklindedir. Öğrencilerin yaşları 13 ile 19 arasında değişmekle birlikte öğrencilerin ortalama yaşı 15.42 (S.S: 1.27) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların kademelere göre dağılımı ise 9. Sınıf 155 (%27.1), 10. Sınıf 216 (%37.8), 11. Sınıf 105 (%18.4) ve 12. Sınıf 95 (%16.6) öğrenci şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla “Demografik Bilgi Formu”, anne ve babanın akademik katılım düzeyini belirlemek için “Algılanan Anne – Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği”, anne ve baba davranışlarına ilişkin algıyı belirleyebilmek için “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Versiyonu” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik yılmazlık seviyesini belirleyebilmek için “Akademik Yılmazlık Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, okulu, sınıf seviyesi, not ortalaması gibi bireysel bilgilerinin yanı sıra anne ve baba eğitim durumları, ailedeki kişi sayısı, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi ailevi birtakım bilgilerini öğrenmeye yönelik soruları içermektedir.

3.3.2. Algılanan Anne – Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği

Algılanan Anne – Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı öğrencilerin akademik yaşantılarına anne, baba ve öğretmenlerinin katılım düzeyini belirleyebilmektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Dünder (2014) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için ayrı ayrı analizler gerçekleştirildiğinden ortaöğretim öğrencilerine ilişkin sonuçlarına burada yer verilmiştir.

Ölçeğin orijinal formunda üç faktörlü ve dört faktörlü yapı sınanmış, yapılan analizler sonucunda üç faktörün geçerli olduğu görülmüştür (Régner, Loose ve Dumas (2009). Ancak Dünder (2014) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında dört faktörlü yapının geçerlik değerlerinin üç faktörlü yapıya göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Belirlenen dört faktörlü yapı sırasıyla “Algılanan Anne – Baba Akademik İzleme” , “Algılanan Anne – Baba Akademik Destek” , “Algılanan Öğretmen Akademik İzleme” ve “Algılanan Öğretmen Akademik Destek” şeklindedir. Ölçeğin her boyutunda “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklinde likert tipi 5’li yanıt gerektiren 4 madde bulunmakta; ölçek toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Ters kodlama yapmayı gerektiren bir madde bulunmamaktadır. Bu araştırma kapsamında ailevi faktörler incelendiğinden ölçeğin anne ve baba sorularını içeren iki faktörü analize alınmıştır. Bu nedenle ilgili alt boyutlardan alınabilecek puanlar 4 ve 20 arasında değişmektedir. Anne ve baba akademik destek boyutundan alınan puanların artması öğrenciye anne ve babasının akademik desteğinin arttığı, anne ve baba akademik izleme boyutundan alınan puanların artması öğrenciye anne ve babasının akademik izlemesinin arttığı anlamına gelmektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları belirlenen dört faktör üzerinde yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lise grubu öğrencilerde Cronbach alpha iç tutarlık kat sayılarının .79 ve .83 arasında değiştiği bildirilmiştir (Dünder, 2014). Bu araştırma kapsamında

ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı anne ve baba akademik izleme boyutu için .81, anne ve baba akademik destek boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (LAABÖ)

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği ergenlerin algıladıkları anne ve baba davranışlarını ölçmek için Soennes, Beyers ve Goossens (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Sevim (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda 1 ve 5 arasında değerlendirme yapılabilen, her boyut için 7 tane olmak üzere toplamda 28 madde bulunmaktadır. Anne ve baba için ayrı değerlendirme imkanı bulunmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yaşları 14 ve 23 arasında değişen toplam 643 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin anne ve baba için dört faktörlü yapıda olduğu gözlenmiştir ancak orijinal ölçekte 28 olan madde sayısı anne için 21'e baba için ise 19'a düşmüştür. Ölçeğin belirlenen dört boyutu sırasıyla anne ve baba için ayrı ayrı olmak üzere “duyarlılık”, “davranışsal denetim”, “psikolojik kontrol” ve “özerklik desteği” şeklindedir. Maddelere “Hiç Doğru Değil (1)” ve “Her Zaman Doğru (5)” arasında 5’li likert tipi yanıt verilmektedir. Ölçeğin davranışsal denetim boyutu için ters kodlama yapmak gerekmektedir. Belirlenen dört faktör için yapılan güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık kat sayılarının sırasıyla anne bölümünde duyarlılık .88, davranışsal denetim .58, psikolojik kontrol .81 özerklik desteği .72; baba bölümünde duyarlılık .91, davranışsal denetim .78, psikolojik kontrol .77 ve özerklik desteği .67 olarak hesaplanmıştır (Sevim, 2014).

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık kat sayıları sırasıyla anne bölümü için duyarlılık .91, davranışsal denetim .74, psikolojik kontrol .77, özerklik desteği .78; baba bölümü için duyarlılık .93, davranışsal denetim .79, psikolojik kontrol .77 ve özerklik desteği .72 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Akademik Yılmazlık Ölçeği

Akademik Yılmazlık Ölçeği öğrencilerin akademik konularda yaşadıkları zorluklarla baş edebilme durumlarını ölçmek amacıyla Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Kapıkıran (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu ile uyarlanmış hali arasında madde sayısı ve puanlama açısından hiçbir farklılık

bulunmamaktadır. Toplamda 6 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur ve ters puanlama gerektiren maddesi bulunmamaktadır. 7’li likert tipi puanlama ile “1 Bana Hiç Uymuyor” ile “7 Bana Tamamen Uyuyor” arasında işaretleme yapılabilir. Ölçekten alınan puandaki artış öğrencilerde akademik yılmazlığın arttığına işaret etmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütülmesinde 378 liseli genç ile çalışılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan analizler sonucu Cronbach alpha kat sayısı .89 olarak bulunmuştur (Kapıkıran, 2012). Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık değeri ise .79 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır. Ardından Samsun’da bulunan liselerde eğitim görmekte olan öğrencilerden veri toplayabilmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izni alınmıştır. Öğrencilere doğrudan ulaşılmış, veriler katılımcıların kağıt üzerinde işaretleme yapmasıyla elde edilmiştir. Veri toplama amacıyla ziyaret edilen okulların yöneticilerine ve okul psikolojik danışmanlarına araştırmanın içeriği ile ilgili bilgi verilmiştir. Okul yönetimi ve okul psikolojik danışmanlarının işbirliği ile öğrencilere araştırmanın içeriği açıklanmıştır. Öğrencilere çalışmaya katılımlarının gönüllülük esaslı olduğu, elde edilecek verilerin gizliliği olduğu, diledikleri zaman araştırmadan çekilme haklarının olduğu aktarılmıştır. Öğrencilerden gönüllü katılım sağlayanlarla süreç yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizleri SPSS 23 programında gerçekleştirilmiştir. Veriler elektronik ortama girildikten sonra kontrol edilmiş, eksik veya hatalı veri bulunmadığı görülmüştür. Daha sonra ölçeklerde ters madde bulunup bulunmadığı incelenmiş ve kodlamalar kontrol edilmiştir. Ardından ölçekler için toplam puanlar elde edilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu tanımlayabilmek için betimsel istatistik yöntemlerinden (frekans dağılımı, ortalama ve yüzdelik değerler) faydalanılmıştır. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi sonucunda -1.5 ile 1.5 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım tablosuna sahip olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Regresyon analizinde ön şartlar

arasında regresyon hatalarının normalliği, eş varyanslılık ve çoklu doğrusallık varsayımları bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu varsayımlar analizlerden önce incelenmiş ve karşılandığı görülmüştür. Araştırma verilerinde tek değişkenli aykırı değer analizi incelenmiştir. Aykırı verilerin incelenmesinde standardize (z puan) puanlardan yararlanılmıştır. Katılımcıların z değerleri +3 ve -3 aralığında yer aldığından veri setinde tek değişkenli aykırı değer yer almadığı görülmüştür (Raykov ve Marcoulides, 2012). Ancak, regresyon analizi için gerekli olan bir diğer kriter olan çok değişkenli aykırı değerler incelendiğinde mahalonobis değeri anlamlı ($p < .001$) farklılık gösteren 14 katılımcı belirlenerek araştırmanın veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle analizler 571 katılımcının verisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizi bölümünde regresyon analizlerinin yanı sıra bağımsız örneklemeler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri de kullanılmıştır. Bağımsız örneklemeler için t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi içinde gerekli şartların sağlandığı görülmüştür. Yapılan tüm analizlerde Tip I hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın problemleri bölümünde yer verilen sorulara ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Baba Davranışı, Ebeveyn Akademik Katılımı ve Akademik Yılmazlık

Tablo 4.1.'de baba davranışı (baba duyarlılık, baba davranış denetimi, baba psikolojik kontrol, baba özerklik desteği) ve ebeveyn akademik katılımı ile akademik yılmazlık değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini görmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1 Değişkenlerin korelasyon katsayıları ile ortalama ve standart sapma değerleri

	1	2	3	4	5	6
1. BD	-					
2. BDD	-.48**	-				
3. BPK	-.10*	-.03	-			
4. BÖD	.67**	-.62**	-.02	-		
5. EK	.54**	-.27**	-.11**	.45**	-	
6. AY	.28**	-.23**	-.06	.24**	.24**	-
Ortalama	25.71	13.07	9.85	13.85	30.31	26.95
Standart sapma	7.53	4.08	4.04	3.79	6.62	8.20

Not: BD = Baba Duyarlılık, BDD = Baba Davranış Denetimi, BPK = Baba Psikolojik Kontrol, BÖD = Baba Özerklik Desteği, EAK = Ebeveyn Akademik Katılımı, AY = Akademik Yılmazlık, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

Tablo 4.1 incelendiğinde akademik yılmazlık değişkeni ile baba duyarlılık ($r = .28$, $p < .01$), baba özerklik desteği ($r = .24$, $p < .01$) ve ebeveyn akademik katılımı ($r = .24$, $p < .01$) değişkenleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte baba davranış denetimi ve akademik yılmazlık değişkenleri arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.23$, $p < .01$) ilişki bulunmaktadır ancak akademik yılmazlık ve baba psikolojik kontrol ($r = -.06$, $p > .05$) değişkenlerinin anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerinin baba davranışları (baba duyarlılık, baba davranış denetimi, baba psikolojik kontrol, baba özerklik desteği) ve ebeveyn akademik katılımları tarafından hangi düzeyde yordandığını ve yordayıcı değişkenlerin hangileri olduğunu belirlemek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda belirlenen değişim istatistikleri Tablo 4.2.'de gösterilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.3.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin değişim istatistikleri

Model	R	R ²	Düz. R ²	TSH	Değişim İstatistikleri				
					R ²	ΔF	sd ₁	sd ₂	p
Akademik yılmazlık	.32	.10	.09	7.81	.10	12.54	5	565	.001***

Not: p < .001***.

Tablo 4.3 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

	B	SH	β	t	p
Sabit	21.83	3.04		7.18	.001***
BD	.16	.06	.14	2.51	.012*
BDD	-.23	.10	-.11	-2.23	.026*
BPK	-.07	.08	-.03	-0.92	.358
BÖD	.04	.13	.02	.28	.780
EAK	.14	.06	.11	2.37	.018*

Not: BD = Baba Duyarlılık, BDD = Baba Davranış Denetimi, BPK = Baba Psikolojik Kontrol, BÖD = Baba Özerklik Desteği, EK = Ebeveyn Akademik Katılımı, AY = Akademik Yılmazlık p < .05*, p < .01**, p < .001***.

Tablo 4.2. incelendiğinde lise öğrencilerinde akademik yılmazlık düzeyini yordayan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 12.54$, $p < .01$, $R = .32$, $R^2 = .09$). Modele dahil olan beş değişken akademik yılmazlık puanlarındaki değişimin %9'unu açıklamakta olup düşük düzeyde bir etkiye sahiptir. Tablo 4.3.'de değişkenlerin modele yaptıkları katkılara bakıldığında baba duyarlılık ($\beta = .14$, $t(565) = 2.51$, $p < .05$) ve ebeveyn akademik katılımı ($\beta = .11$, $t(565) = 2.37$, $p < .05$) akademik yılmazlığın pozitif yönde; baba davranış denetimi ($\beta = -.11$, $t(565) = -2.23$, $p < .05$) ise negatif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte baba psikolojik kontrol ($\beta = -.03$, $t(565) = -.92$, $p > .05$) ve baba özerklik desteği ($\beta = .02$, $t(565) = .28$, $p > .05$) akademik yılmazlığı anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

4.2. Anne Davranışı, Ebeveyn Akademik Katılımı ve Akademik Yılmazlık

Tablo 4.4.'de anne davranışı (anne duyarlılık, anne davranış denetimi, anne psikolojik kontrol, anne özerklik desteği) ve ebeveyn akademik katılımı ile akademik yılmazlık değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini görmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4 Değişkenlerin korelasyon katsayıları ile ortalama ve standart sapma değerleri

	1	2	3	4	5	6
1. AD	-					
2. ADD	-.44**	-				
3. APK	-.22**	-.06	-			
4. AÖD	.69**	-.61**	-.10**	-		
5. EAK	.56**	-.24**	-.15**	.46**	-	
6. AY	.27**	-.23**	-.05	.26**	.23**	-
Ortalama	28.23	12.91	12.28	17.98	30.30	26.95
Standart sapma	6.27	3.77	4.66	4.49	6.61	8.20

Not: AD = Anne Duyarlılık, ADD = Anne Davranış Denetimi, APK = Anne Psikolojik Kontrol, AÖD = Anne Özerklik Desteği, EAK = Ebeveyn Akademik Katılımı, AY = Akademik Yılmazlık $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tablo 4.4. incelendiğinde akademik yılmazlık değişkeni ile anne duyarlılık ($r = .27$, $p < .05$), anne özerklik desteği ($r = .26$, $p < .05$) ve ebeveyn akademik katılımı ($r = .23$, $p < .05$) değişkenleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte akademik yılmazlık değişkeni ile anne davranış denetimi ($r = -.23$, $p < .05$) değişkeni arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ancak akademik yılmazlık puanları ile anne psikolojik kontrol ($r = -.05$, $p > .05$) puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerinin anne davranışları (anne duyarlılık, anne davranış denetimi, anne psikolojik kontrol, anne özerklik desteği) ve ebeveyn akademik katılımları tarafından hangi düzeyde yordandığını ve yordayıcı değişkenlerin hangileri olduğunu belirlemek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda belirlenen değişim istatistikleri Tablo 4.5.'de gösterilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.5 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin değişim istatistikleri

Model	<i>R</i>	<i>R</i> ²	Düz. <i>R</i> ²	TSH	Değişim İstatistikleri				
					<i>R</i> ²	ΔF	<i>sd</i> ₁	<i>sd</i> ₂	<i>p</i>
Akademik yılmazlık	.32	.10	.10	7.80	.10	13.04	5	565	.001***

Not: $p < .001^{***}$

Tablo 4.6 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	20.16	3.39		5.94	.001***
AD	.16	.07	.12	2.01	.044*

ADD	-.26	.11	-.12	-2.35	.019*
APK	-.02	.07	-.01	-0.32	.748
AÖD	.09	.11	.05	.85	.395
EAK	.14	.06	.11	2.30	.022*

Not: AD = Anne Duyarlılık, ADD = Anne Davranış Denetimi, APK = Anne Psikolojik Kontrol, AÖD = Anne Özerklik Desteği, EAK = Ebeveyn Akademik Katılımı, AY = Akademik Yılmazlık $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 4.5. incelendiğinde lise öğrencilerinde akademik yılmazlık düzeyini yordayan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 13.04$, $p < .01$, $R = .32$, $R^2 = .10$). Modele dahil olan beş değişken akademik yılmazlık düzeyindeki değişimin %10'unu açıklamakta olup düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 4.6.'de değişkenlerin modele yaptıkları katkılara bakıldığında anne duyarlılık ($\beta = .12$, $t(565) = 2.01$, $p < .05$) ve ebeveyn akademik katılımı ($\beta = .11$, $t(565) = 2.30$, $p < .05$) akademik yılmazlığın pozitif yönde, anne davranış denetimi ($\beta = -.12$, $t(565) = -2.35$, $p < .05$) ise negatif yönde yordayıcısıdır. Bununla birlikte anne psikolojik kontrol ($\beta = -.01$, $t(565) = -.32$, $p > .05$) ve anne özerklik desteği ($\beta = .05$, $t(565) = .85$, $p > .05$) akademik yılmazlığı anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

4.3. Ebeveyn Davranışı, Ebeveyn Akademik Katılımı ve Akademik Yılmazlık

Tablo 4.7.'de ebeveynlerin davranışı, ebeveyn akademik katılımı ve akademik yılmazlık değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini görmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.7 Değişkenlerin korelasyon kat sayıları ile ortalama ve standart sapma değerleri

	1	2	3	4	5	6
1. ED	-					
2. EDD	-.47**	-				
3. EPK	-.16**	-.07	-			
4. EÖD	.67**	-.62**	-.02	-		
5. EAK	.60**	-.28**	-.14**	.50**	-	
6. AY	.30**	-.25**	-.06	.28**	.24**	-
Ortalama	26.97	12.99	11.06	15.92	30.31	26.95
Standart sapma	6.27	3.61	3.90	3.77	6.62	8.20

Not: ED = Ebeveyn Duyarlılık, EDD = Ebeveyn Davranış Denetimi, EPK = Ebeveyn Psikolojik Kontrol, EÖD = Ebeveyn Özerklik Desteği, EAK = Ebeveyn Akademik Katılımı, AY = Akademik Yılmazlık $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tablo 4.7. incelendiğinde akademik yılmazlık değişkeni ile ebeveyn duyarlılık ($r = .30, p < .05$), ebeveyn özerklik desteği ($r = .28, p < .05$) ve ebeveyn akademik katılımı ($r = .24, p < .05$) değişkenleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte akademik yılmazlık değişkeni ile ebeveyn davranış denetimi ($r = -.25, p < .05$) değişkeni arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ancak akademik yılmazlık puanları ile ebeveyn psikolojik kontrol ($r = -.06, p > .05$) puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerinin ebeveyn davranışları (ebeveyn duyarlılık, ebeveyn davranış denetimi, ebeveyn psikolojik kontrol, ebeveyn özerklik desteği) ve ebeveyn akademik katılımları tarafından hangi düzeyde yordandığını ve yordayıcı değişkenlerin hangileri olduğunu belirlemek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda belirlenen değişim istatistikleri Tablo 4.8.'de gösterilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.8 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin değişim istatistikleri

Model	R	R ²	Düz. R ²	TSH	Değişim İstatistikleri				
					R ²	ΔF	sd ₁	sd ₂	p
Akademik yılmazlık	.34	.11	.10	7.80	.10	14.45	5	565	.001***

Not: $p < .001$ ***

Tablo 4.9 Akademik yılmazlık yordanan değişkenine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

	B	SH	β	t	p
Sabit	21.39	3.39		6.08	.001***
ED	.22	.08	.17	2.71	.007*
EDD	-.29	.12	-.13	-2.42	.016*
EPK	-.06	.08	-.03	-.77	.436
EÖD	.08	.14	.04	.55	.581
EAK	.09	.06	.08	1.51	.132

Not: ED = Ebeveyn Duyarlılık, EDD = Ebeveyn Davranış Denetimi, EPK = Ebeveyn Psikolojik Kontrol, EÖD = Ebeveyn Özerklik Desteği, EAK = Ebeveyn Akademik Katılımı, AY = Akademik Yılmazlık $p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***.

Tablo 4.8. incelendiğinde lise öğrencilerinde akademik yılmazlık düzeyini yordayan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 14.45, p < .01, R = .34, R^2 = .11$). Modele dahil olan beş değişken akademik yılmazlık puanlarındaki değişimin %11'ini açıklamakta olup düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 4.9.'da değişkenlerin modele yaptıkları katkılara bakıldığında ebeveyn duyarlılık ($\beta = .17$,

$t(565) = 2.71, p < .05$) akademik yılmazlığın pozitif yönde; ebeveyn davranış denetimi ($\beta = -.13, t(565) = -2.42, p < .05$) ise negatif yönde yordayıcısıdır. Bununla birlikte ebeveyn psikolojik kontrol ($\beta = -.01, t(565) = -.32, p > .05$), ebeveyn özerklik desteği ($\beta = .05, t(565) = .85, p > .05$) ve ebeveyn akademik katılımı ($\beta = .08, t(565) = 1.51, p > .05$), akademik yılmazlığı anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Lise öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumunun akademik yılmazlık seviyeleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testi şartlarına göre ortalama puanları kıyaslanacak verilerin en az aralık ölçeğinde olması ve her grup içinde normal dağılım özelliği taşıması; verilerin varyanslarının eşit olması ve her verinin birbirinden bağımsız şekilde olması gerekmektedir (Can, 2020). Testi uygulamadan önce yapılan analizlerde mevcut verilerin ilgili şartı sağladığı gözlenmiştir. Anne ve baba eğitim durumu üç başlık altında (ilköğretim ve altı, ortaöğretim ve yükseköğretim) incelenmiştir.

4.4. Baba Eğitim Seviyesi ve Akademik Yılmazlık

Tablo 4.10 Baba eğitim seviyesi ve akademik yılmazlık düzeyi ANOVA sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S.S.</i>	<i>sd1, sd2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
İlkokul ve Altı	200	26.51	8.32	3, 567	.56	.639	.003
Ortaokul	158	27.40	7.91				
Lise	117	27.42	8.40				
Üniversite ve Üzeri	96	26.54	8.21				

Tabloda lise öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre akademik yılmazlık düzeyinin farklılaşma durumunu öğrenmek için yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre babası ilkokul ve altında eğitime sahip olanların akademik yılmazlık puan ortalamaları ($\bar{x} = 26.51$) ile babası ortaokul ($\bar{x} = 27.40$), lise ($\bar{x} = 27.42$), üniversite ve üzerinde ($\bar{x} = 26.54$) eğitime sahip olanların akademik yılmazlık puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5. Anne Eğitim Seviyesi ve Akademik Yılmazlık

Tablo 4.11 Anne eğitim seviyesi ve akademik yılmazlık düzeyi ANOVA sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S.S.</i>	<i>sd1, sd2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
--	----------	-----------	-------------	-----------------	----------	----------	----------

İlkokul ve altı	262	26.25	8.28	3, 567	1.64	.177	.009
Ortaokul	146	28.09	8.24				
Lise	96	27.29	8.02				
Üniversite ve Üzeri	67	26.70	7.88				

Tabloda lise öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre akademik yılmazlık düzeyinin farklılaşma durumunu öğrenmek için yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre annesi ilkokul ve altında eğitime sahip olanların akademik yılmazlık puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 26.25) ile babası ortaokul ($\bar{x}$ = 28.09), lise ($\bar{x}$ = 27.29), üniversite ve üzerinde ($\bar{x}$ = 26.70) eğitime sahip olanların akademik yılmazlık puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir.

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik yılmazlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. T- testi uygulaması için verilerin her iki grupta da normal dağılım özelliği göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve iki grubun birbirinden bağımsız olması gerekmektedir (Can, 2020). Yapılan analizler sonucunda verilerin gerekli nitelikleri taşıdığı görülmüştür.

4.6. Cinsiyet ve Akademik Yılmazlık

Tablo 4.12 Öğrencilerin cinsiyetine göre akademik yılmazlık düzeyindeki değişim ile ilgili t-testi sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p	d
Kadın	26.01	8.0	569	-2,99	.003*	.25
Erkek	28.06	8.2				

Not: $p < .05^*$

Tabloda lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik yılmazlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan T- testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin akademik yılmazlık puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 26.01) erkek öğrencilerin akademik yılmazlık puan ortalamalarından ($\bar{x}$ = 28.06) anlamlı düzeyde düşüktür ($t(569)=-2.99$, $p < .05$, Cohen's $d=.25$).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerinin ailevi faktörler ile ilişkisi incelenmiştir. Ailevi faktörler kapsamında anne ve babanın davranışları (anne ve baba duyarlılık, anne ve baba davranış denetimi, anne ve baba psikolojik kontrol, anne ve baba özerklik desteği), genel ebeveyn davranışı ve ebeveyn akademik katılımı ele alınmıştır. Ayrıca ebeveyn eğitim düzeyi ve öğrencinin cinsiyeti de araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar yorumlanmış ve sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Lise öğrencilerinin akademik yılmazlıkları ile baba davranışı (baba duyarlılığı, baba davranış denetimi, baba psikolojik kontrol ve baba özerklik desteği) ve ebeveyn akademik katılımı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları babanın duyarlılığı ve ebeveyn akademik katılımının çocuğun akademik yılmazlığının pozitif anlamlı birer yordayıcısı olduğunu, babanın davranış denetiminin ise negatif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna karşın baba özerklik desteği ve baba psikolojik kontrolü akademik yılmazlığın anlamlı birer yordayıcısı değildir. Bu sonuçlara göre baba duyarlılık seviyesi ve ebeveyn akademik katılımı arttıkça akademik yılmazlık düzeyi de artmakta; baba davranış denetimi arttıkça akademik yılmazlık düzeyi azalmaktadır. Bu sonuç literatürdeki önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Leong (2010) anne ve babanın yetkili ebeveynlik yapması durumunda çocuğunun akademik yılmazlık düzeyinin de arttığını bulmuştur. Araştırmada yer alan yetkili ebeveyn değişkeni bu araştırmadaki anne ve babanın duyarlılık göstermesini de kapsadığından bu araştırmada elde edilen sonuçların Leong'un araştırma sonucuyla benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Benzer biçimde Mirsadegh, Hooman ve Homaei (2021) de aile uyumunun çocukların akademik yılmazlıklarını yordadığını bulmuştur. Araştırmanın ebeveyn akademik katılımı ile ilgili sonuçları da önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Olaseni (2020) ve Sturtevant (2014) ebeveyn katılımı ve akademik yılmazlık arasında pozitif yönde ilişki olduğunu bulmuştur. Literatürde doğrudan babanın davranış denetimi ve akademik yılmazlık arasında ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır ancak çocuğun akademik başarısı ile ebeveynin otoriter tavrı arasında negatif yönde ilişki olduğunu gösteren bir araştırma sonucu bulunmaktadır (Zhai vd., 2015). Bu

doğrultuda araştırmanın bu sonucunun da literatürdeki önceki araştırmalarla benzer doğrultuda olduğu savunulabilir.

Babanın duyarlılığının çocuğun akademik yılmazlığının pozitif bir yordayıcısı olması duyarlı bir babanın çocuğu ile sıcak iletişim kurması, bir sorun yaşadığında yanında olduğunu hissettirmesi ve aynı zamanda sevgisini çeşitli yollarla ifade etmesiyle çocuğunun benlik saygısını artırarak yaşadığı olumsuz durumlara karşı tepki göstermesine engel olmuş olması ve böylece çocuğun zorlukların üstesinden gelmeye çalışmış olması ile ilişkili olabilir (Hochgraf, McHale ve Fosco, 2018). Ebeveynin akademik katılımının akademik yılmazlığın pozitif yönde bir yordayıcısı olmasının olası açıklaması ise akademik katılım ile çocuğun derslerinin takip edilmesi, çocuk derslerini hazırlarken destek olunmasıyla birlikte okulda gelişebilecek herhangi bir olumsuz davranışa ilişkin de önlem alınması veya müdahale edilmesinin sağlanmasıyla çocuğun hissettiği psikolojik destek olabilir (Corlew, 2010; Cripps ve Zyromski, 2009). Babanın çocuğunun akademik çalışmalarına katılım sağlaması benlik algısında olumlu yönde değişim sağlamaktadır, benlik algısı değişen ergenin herhangi bir olumsuz yaşantı sonucunda kendinden beklentilerinin değişmesi de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir (Cooper, 2009; Taylor, 2019). Araştırmanın bir diğer bulgusu babanın davranış denetim düzeyi arttıkça çocuğun akademik yılmazlığının azalmasıdır. Kültürümüzde özellikle kırsal kesimde ebeveynlerin kontrolcü ve disiplinli yaklaşım sergilediği bilinmektedir (Şanlı ve Öztürk, 2015). Çocukların ebeveynlerinden algıladıkları davranış kontrolünün fazla olması, davranış kontrolünün psikolojik kontrole benzer şekilde çocuk üzerinde olumsuz sonuçlar göstermesine neden olmaktadır (Gevers vd., 2015). Davranış kontrolünün akademik yılmazlığın negatif yordayıcısı olmasının olası açıklamalarından biri bu durum olabilir. Nitekim babanın davranış denetiminin problemlili davranışları engellemek yerine problemlili davranışın dışı yöneliminin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Arim, Marshall ve Shapka, 2010). Literatürde davranış denetimi konusunda farklı bulgulara ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır. Babanın davranış denetimi yapmasının çocuğu olumsuz birtakım olaylardan koruduğunu gösteren araştırma sonuçları (Barber vd., 2005) olmakla birlikte akademik yılmazlığın geliştirilebilen olumlu bir özellik olması nedeniyle ergenlik dönemindeki bir çocuğa karşı gösterilen denetimin artması davranış özerkliği açısından akademik yılmazlık ile negatif yönde ilişki göstermiş olabilir (Steinberg, 2017).

Lise öğrencilerinin akademik yılmazlıkları ile anne davranışı (anne duyarlılığı, anne davranış denetimi, anne psikolojik kontrol ve anne özerklik desteği) ve ebeveyn akademik katılımı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları annenin duyarlılığı ve ebeveyn akademik katılımının çocuğun akademik yılmazlığının pozitif anlamlı birer yordayıcısı olduğunu, annenin davranış denetiminin ise negatif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna karşın anne özerklik desteği ve anne psikolojik kontrolü akademik yılmazlığın anlamlı birer yordayıcısı değildir. Bu sonuçlara göre anne duyarlılık seviyesi ve ebeveyn akademik katılımı arttıkça çocuğun akademik yılmazlık düzeyi de artmakta; anne davranış denetimi arttıkça akademik yılmazlık düzeyi azalmaktadır. Bu sonuçlar literatürdeki benzer önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri olumlu, destekleyici ve ilgili davranışları ile akademik katılım sağlamalarının çocuklarının akademik çıktılarında pozitif yönde etkisinin bulunduğunu rapor eden araştırma sonuçları bulunmaktadır (Aliyev, Akbaş ve Özbay, 2021; Çiftçi ve Bal, 2015). Bununla birlikte Stright ve Yeo (2014) annenin çocuğuna gösterdiği sıcak davranışları ve akademik katılımının çocuğunun akademik başarısıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer bir araştırmanın sonucuna göre annenin çocuğuna olumlu pekiştirme davranışında bulunması çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilemekte ancak cezalandırma yapması olumsuz yönde etkilemektedir (Seginer, 1986). Dolayısıyla bu çalışmada da çocuğa duyarlı davranan annenin davranışı olumlu pekiştirme ve sıcak davranış gösterme ile benzer etki göstererek akademik yılmazlığı desteklemiş olabilir. Literatürde anne ve babanın çocuklarıyla birbirlerinden farklı şekilde etkileşim kurdukları da belirtilmektedir. Yapılan bir çalışmada baba ve annenin kız ve erkek çocuklarının akademik durumlarıyla ilgisi incelenmiştir (Tam, 2009). Doğu kültüründe gerçekleştirilen bu çalışmada annelerin çocuğun eğitim hayatına daha ilgili ve çocuğuna karşı daha sıcak olduğu ve annenin davranışlarının erkek çocuk üzerinde, babanın davranışlarının ise kız çocuk üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşın bu çalışmada akademik yılmazlığı yordamada hem anne hem de babaya ait değişkenlerin ortak olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre lise öğrencilerinin genel ebeveyn davranışı (ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn davranış denetimi, ebeveyn psikolojik kontrol ve ebeveyn özerklik desteği) ve ebeveyn akademik katılımı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları ebeveynlerin duyarlılığının çocuğun akademik yılmazlığının pozitif bir yordayıcısı olduğunu, ebeveyn davranış denetiminin ise

negatif yönde bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna karşın ebeveyn özerklik desteği, ebeveyn psikolojik kontrolü ve ebeveyn akademik katılımının akademik yılmazlığın anlamlı birer yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ebeveyn duyarlılık seviyesi arttıkça akademik yılmazlık düzeyi de artmakta; ebeveyn davranış denetimi arttıkça akademik yılmazlık düzeyi azalmaktadır. Ebeveynler için ayrı ayrı değerlendirme yapıldığında ebeveyn akademik katılımı akademik yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısı iken genel ebeveyn davranışı değerlendirmesinde bu değişken anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Bu araştırma sonucu literatürdeki benzer araştırmaların sonuçlarından ebeveyn akademik katılımı sonucu bakımından farklılaşmaktadır. Örneğin Rojas (2015) ebeveynlerin çocuklarıyla iyi ilişkilere sahip olmasının ve akademik katılım sağlamasının akademik yılmazlık ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Burada sonuçlar arasında uyumsuzluk olması akademik yılmazlık için ölçüm yöntemlerindeki farklılaşmadan kaynaklanmış olabilir. Nitekim bu araştırmada akademik yılmazlık risk faktörleri içinde akademik başarı gösterebilmek açısından ölçmüştür. Benzer şekilde Şahan (2021) ebeveyn akademik katılımı ve ebeveyn davranışının çocuğun akademik başarısı ile ilişkisini incelemiş, ebeveynlerin duyarlılığı ve akademik katılımı ile akademik başarı anlamlı ilişki göstermiştir. Burada farklı bulguya rastlanmasının olası açıklamalarından biri akademik yılmazlığın akademik başarıdan farklı olarak duyuşsal yönünün bulunması olabilir. Anne ve babanın duyarlılığı her ikisinin de çocuğa karşı sıcak ilişki ve ilgi göstermesi anlamına gelmektedir. Ebeveynlerinin ikisinin de duyarlılığını hisseden bir çocuğun akademik yılmazlığı ile ebeveyn akademik katılımının ilişkisi farklılaşmış olabilir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci bulguları ebeveyn eğitim düzeyine yöneliktir. Öğrencilerin baba ve anne eğitim düzeylerine göre akademik yılmazlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Literatürde ebeveyn eğitim seviyesi ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ulaşılan bir araştırmada Anagnostaki vd. (2016) göçmen çocukların akademik yılmazlıklarının anne ve babalarının eğitim durumları ile ilişkili olmadığını bulmuştur. Buna karşın çocuğun akademik başarısı ile anne ve babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmayan araştırmalar da bulunmaktadır (Soner, 2000). Lise öğrencilerinin akademik yılmazlık puan ortalamaları arasında anne ve babanın eğitim seviyesine göre anlamlı bir fark görülmemiş olması ergenlerin eğitim yaşamı açısından anne ve babalarını kendilerine rol model belirlememiş olmaları ile ve ergenlik dönemi içerisinde çocuğun

ebeveyninden daha çok kendine idol belirlediği başka yetişkinleri örnek alması ile ilişkili olabilir (Karaboğa, 2019). Literatürde farklı bulgulara ulaşan çalışmalar da bulunmakla birlikte bu çalışmalarda çocuğun eğitsel yaşantısıyla ilişkili faktörün doğrudan anne ve babanın eğitim seviyesi olmadığı da görülmektedir (Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016; Perez vd., 2009).

Araştırmanın son bulgusuna göre lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik yılmazlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Kız öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyinin erkek öğrencilere göre düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu daha önceki araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Khalaf (2014) üniversite öğrencilerinin akademik yılmazlık puan ortalamalarında erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu bulmuştur. Liu ve Platow (2020) da yaptıkları araştırmada kadınların akademik yılmazlık puan ortalamalarının erkeklere göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Kız öğrencilerin akademik yılmazlık puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olmasında ailelerin kız ve erkek öğrencilerin eğitime yönelik inançları etkili olmuş olabilir. Nitekim kız çocuklarının amaçlarına ulaşabilmesinde eğitim önemli olsa da bu konuda dezavantajlı grupta yer aldıkları görülmektedir (Özaydınlık, 2014). Ayrıca kadınların psikolojik sağlık puan ortalamalarının erkeklere göre düşük olması da kadınların akademik yılmazlık puan ortalamalarının erkeklerden düşük olmasında etkili olmuş olabilir (Hirani, Lasiuk ve Hegadoren, 2016). Öte yandan literatürde cinsiyet ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların bulguları arasında farklılıklar olduğu da görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularından farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Cappella ve Weinstein 2001; Seo ve Kwon 2016). Araştırmalar arası tutarsızlıklar görülmesinin nedeni kız öğrencilerin akademik başarı açısından erkek öğrencilerden farklılaşması olabilir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin bilişsel, sosyal ve çevresel faktörlerinin farklı olması bu gibi benzer araştırma sonuçlarında cinsiyet farklılıklarının oluşmasında önemli bir neden olarak görülmektedir (Serbin vd., 1990). Cinsiyet kavramı toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile değerlendirilebilecek bir durum olduğundan araştırmaların yürütüldüğü bölgelerde oluşan farklılıklar bu duruma neden olmuş olabilir. Nitekim cinsiyete göre akademik yılmazlık puan ortalamaları uluslararası sınav uygulamalarının değerlendirilmesi sonucunda ülkeler arasında da farklılık göstermiştir (Özcan ve Buluş, 2022).

Bu araştırma sonucunda anne ve babanın duyarlılığı, ebeveyn akademik katılımı ve genel ebeveyn duyarlılığı ile çocuğun akademik yılmazlığı arasında pozitif yönde ilişki olduğu ancak anne ve babanın davranış denetimi ile çocuğun akademik yılmazlığı arasında negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak erkek çocukların akademik yılmazlıklarının kız çocuklarına göre yüksek olduğu ancak anne ve babanın eğitim durumunun çocuğun akademik yılmazlığı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5.2. Öneriler

Okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler:

1. Öğrencilerin akademik yılmazlıklarını desteklemek için lise öğrencileriyle yapılacak bireysel çalışmaların yanında aileyi de dahil edecek etkinlikler planlanarak okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarında yer verilebilir.
2. Ebeveynlere yönelik hazırlanacak eğitim programlarında çocukların olumsuz yaşantılar ve akademik başarısızlıklar karşısında pes etmeden devam edebilmelerini sağlamada anne ve babaların çocukla yakından ilgilenme, sevgi ve saygıyı ifade etme gibi olumlu davranışlarının önemi hakkında bilgi verilebilir.
3. Lise öğrencilerinin akademik yılmazlıklarını desteklemek için hazırlanacak ve uygulanacak psiko-eğitim çalışmalarında kadın cinsiyetine odaklanılabilir.
4. Anne baba katılımının çocukların akademik gelişimine olumlu etkileri hakkında öğrencilere ve velilere yönelik farkındalık çalışmaları yapılabilir.
5. Öğrencilerin akademik yılmazlık gibi olumlu niteliklerini geliştirmek için ebeveynlerin okulla olan ilişkileri ve iletişimi güçlendirilebilir. Bu amaç doğrultusunda ebeveynlerin sınıf ziyaretleri yapması, veli bilgilendirme toplantıları ve konferanslara katılması ve farklı iletişim kanallarıyla çocuklarının eğitim yaşantısı hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir.
6. Bu çalışmada aile ile ilişkili faktörlerin öğrencilerin akademik yılmazlığındaki rolü incelenmiştir. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda öğrencilerin arkadaşlıkları ve öğretmenleriyle ilişkili faktörlerin akademik yılmazlıkla ilişkisi belirlenebilir.

Bu araştırmada ailevi faktörlerin öğrencilerin akademik yılmazlıklarıyla ilişkisi kesitsel bir araştırma deseniyle incelenmiştir ilerleyen araştırmalarda aile katılımının öğrencilerin akademik yılmazlığına uzun vadeli etkileri incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. and Longobardi, S. (2018). Academic resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA, *OECD Education Working Papers*, 167(3), 1-41. <https://doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Aliyev, R., Akbaş, U. ve Özbay, Y. (2021). Mediating role of internal factors in predicting academic resilience. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(3), 236-251. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068>
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: the importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. <https://doi.org/10.1177/07399863910131002>
- Anagnostaki, L., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Masten, A. and Motti-Stefanidi, F. (2016). Academic resilience of immigrant youth in Greek schools: personal and family resources. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1168738>
- Arcan, K. (2006). *Özel okullara giden lise düzeyindeki ergenlerin, akademik başarıları ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arım, R. G., Marshall, S. K. and Shapka, J. D. (2010). A domain-specific approach to adolescent reporting of parental control. *Journal of Adolescence*, 33(3), 355-366. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.10.001>
- Arslan, G. (2021). “Çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlığın geliştirilmesi”. G. Arslan ve M. Yıldırım (ed.). *Okulda pozitif psikoloji kuramdan uygulamaya*. (s. 71-83). Ankara: Pegem.
- Asaroğlu, M. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına göre okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Barber, B. K. and Thomas, D. L. (1986). Dimensions of father's and mother's supportive behavior: the case for physical affection. *Journal of Marriage and the Family*, 783-794. <https://doi.org/10.2307/352571>
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child development*, 67(6), 3296-3319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x>
- Barber, B. K., Olsen, J. E. and Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child development*, 65(4), 1120-1136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00807.x>
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A. and Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the society for research in child development*, 70(4), i-147.
- Baş, N., ve Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 197-213.

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1-103. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0030372>
- Bean, R. A., Barber, B. K. and Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth: The relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335-1355. <https://doi.org/10.1177/0192513X06289649>
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C. and Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Beri, N. and Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: a meta analysis. *Journal on Educational Psychology*, 11(4), 37-44.
- Borman, G. D. and Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195. <https://doi.org/10.1086/499748>
- Brandt, R. (1989). On parents and schools: a conversation with joyce epstein. *Educational Leadership*, 47(2), 24-27.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2020). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Cappella, E. ve Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: predictors of high school students' academic resilience. *Journal of educational psychology*, 93(4), 758. [doi/10.1037/0022-0663.93.4.758](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.758)
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. and Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chegini, T., Gholamali Lavasani, M. and Hejazi, E. (2017). The mediation role of intrinsic motivation in relationship between perceptions of parenting styles with academic resilience. *Developmental Psychology: Iranian psychologists*, 13(52), 383-394.
- Cheung, K. C., Sit, P. S., Soh, K. C., Jeong, M. K. and Mak, S. K. (2014). Predicting academic resilience with reading engagement and demographic variables: comparing shanghai, hong kong, korea, and singapore from the pisa perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 895-909. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0143-4>
- Chirkov, V. and Ryan, R. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Chu, T. L. (A.). (2022). Applying positive psychology to foster student engagement and classroom community amid the COVID-19 pandemic and beyond. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 154–163. <https://doi.org/10.1037/stl0000238>
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence. R. M. Lerner ve L. Steinberg (Der). *Handbook of Adolescent Psychology içinde* (s.263). New Jersey, Wiley & Sons, Inc.

- Cooper, S. M. (2009). Associations between father-daughter relationship quality and the academic engagement of African American adolescent girls: Self-esteem as a mediator?. *Journal of Black Psychology*, 35(4), 495-516.
- Corlew, W. (2010). The absence of a father or father figure and its impact on the academic success of high school males. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(9-A), 3323.
- Coşkun, B. ve Katıtaş, S. (2021). Parental involvement in secondary education: perceptions and potential barriers. *African Educational Research Journal*, 9(2), 418-433.
- Cotton, K. and Wikelund, K. R. (1989). Parent involvement in education. *School improvement research series*, 6(3), 17-23.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N. and Steinmayr, R. (2015). Adolescent's academic achievement and life satisfaction: the role of parent's education. *Frontiers in psychology*, 6(52), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Cripps K. and Zyromski, B. (2009). Adolescent's psychological well-being and perceived parental involvement: implications for parental involvement in middle schools, *RMLE Online*, 33(4), 1-13, doi:[10.1080/19404476.2009.11462067](https://doi.org/10.1080/19404476.2009.11462067)
- Cruz, O., Barbosa Ducharme, M., and Canário, C. (2020). Do adolescents' perceptions of mothers' and fathers' parenting behaviors predict academic achievement and social skills?. *Child Indicators Research*, 13(1), 237-254.
- Cureton, A. E. (2020). Strangers in the school: Facilitators and barriers regarding refugee parental involvement. *The Urban Review*, 52(5), 924-949. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00580-0>
- Csikszentmihalyi, M. and Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American psychologist*, 55(1), 5-14.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., ve Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245-268.
- Çiftçi, M. ve Nedim Bal, P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384.
- Çiftçi Arıdağ, N. ve Ünsal Seydoğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060.
- Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Deneault, A. A., Gareau, A., Bureau, J. F., Gaudreau, P. and Lafontaine, M. F. (2020). Fear of failure mediates the relation between parental psychological control and academic outcomes: A latent mediated-moderation model of parents' and children's genders. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1567-1582. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01209-x>
- Deniz, M., ve Erözkan, A. (2017). Psikolojik Danışma ve Rehberlik (11. Baskı). Pegem: Ankara.

- DePlanty, J., Coulter-Kern, R. and Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.6.361-368>
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri ve psikolojik problemler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dursun, A., Özkan, M. S. ve Körler Başkaya, Y. (2019). Ergenlerin gelecek beklentilerinin yordayıcısı olarak: psikolojik semptomlar ve akademik başarı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 121-144.
- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 369-382.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Greenfeld, M.D., Huthins, D.J. and Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin.
- Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erdoğan, B.A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ertem, H.Y. ve Gökarp, G., (2020). Velilerin eğitim düzeyleri ve çocuklarının sınıfına göre okul iklimi ve aile katılımına ilişkin veli algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91.
- Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Felson, R. B. and Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51(3), 727-735.
- Fergus, S. and Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.
- Fletcher, D. and Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: a review and critique of definitions, concepts, and theory. *European psychologist*, 18(1), 12-23. [doi/10.1027/1016-9040/a000124](https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124)
- Fousiani, K., Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M. And Chen, B. (2014). Does parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An in-depth examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29(3), 299-330.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.
- Frisby, B. N., Hosek, A. M. and Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope. *Communication Quarterly*, 68(3), 289-305. <https://doi.org/10.1080/01463373.2020.1779099>
- Froiland, J. M. and Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>

- Fu, X. and Zhang, Y. (2020). Bidirectional relation between paternal/maternal psychological control and adolescent behavioral outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1402-1412. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01615-1>
- Gable, S. L. and Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103-110.
- Gafoor, K. A. and Kottalil, N. K. (2011). Within child factors fostering academic resilience: a research review. *Online Submission*, 2(2), 104-117.
- Garagiola, E. R., Lam, Q., Wachsmuth, L. S., Tan, T. Y., Ghali, S., Asafo, S. and Swarna, M. (2022). Adolescent resilience during the covid-19 pandemic: a review of the impact of the pandemic on developmental milestones. *Behavioral Sciences*, 12(7), 220.
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R. and Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLoS One*, 16(7), 1–21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409>
- Georgiou, S. N. (1997). Parental involvement: definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209. <https://doi.org/10.1007/BF02339890>
- Gevers, D. W., van Assema, P., Sleddens, E. F., de Vries, N. K. and Kremers, S. P. (2015). Associations between general parenting, restrictive snacking rules, and adolescent's snack intake. The roles of fathers and mothers and interparental congruence. *Appetite*, 87, 184-191. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.12.220>
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128.
- Gizir, C. A. and Aydın, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1), 38-49. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103>
- Goodall, J. and Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gordon, M. S. (2016). Community disadvantage and adolescent's academic achievement: The mediating role of father influence. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2069-2078. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0380-2>
- Gözübüyük Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.
- Grolnick, W. S. and Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. and Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508-517.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Hollanda: Bernard van leer foundation.
- Gündoğan, S. (2022). Ergenlerde akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 10(27), 82-97. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.1070021>
- Hefferon, K. and Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji kuramı, araştırma ve uygulamalar* (Çev. Ed., T. Doğan). Ankara: Nobel.

- Hirani, S., Lasiuk, G. and Hegadoren, K. (2016). The intersection of gender and resilience. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 23(6-7), 455–467. <https://doi.org/10.1111/jpm.12313>
- Hochgraf, A. K., McHale, S. M. and Fosco, G. M. (2018). Parent responsiveness and gender moderate bidirectional links between self-esteem and weight concerns during adolescence. *Journal of Family Psychology*, 32(6), 828–834. <https://doi.org/10.1037/fam0000434>
- Hornby, G. and Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Humphrey Taylor, H. (2015). Barriers to parental involvement in their children's education. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 68-70. <http://dx.doi.org/10.26021/846>
- MEB (2012). 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar (Genelge). Erişim 15 Nisan 2023, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf>
- Işık, Ş. ve Kaynak, Ü. (2021). “Önleyici PDR hizmetleri”. Ş. Işık (ed.). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik*. (s. 269-297). Ankara: Pegem.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132(3), 474-484.
- Karaboğa, M.T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537859>
- Kararımkar, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 129-142.
- Kararımkar, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Kartal, S. ve Eryılmaz Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278.
- Kaya, A. , Bozaslan, H. and Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözüme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi . *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (18) , 208-225 .
- Kaya, Z., İkiz, F.B. ve Asıcı, E. (2019). Ergenlerin saldırganlık düzeyinin değer yönelimleri, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi açısından yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 75-84 . <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2306>
- Keçeci, B. (2020). “Pozitif psikoloji: kuramsal bir bakış”. D. Ümmet (ed.). *Tüm kavram ve yaklaşımlarıyla pozitif psikoloji*. (s. 1-13). Ankara: Pegem.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in egyptian context. *US-China Education Review*, 4(3), 202-210.
- Kılıç, M. (2016). *Gerçek yaşam tadında: gelişim dönemleri II*. Ankara: Pegem.
- Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(37).

- Kong, K. (2020). Academic resilience of pupils from low socioeconomic backgrounds. *The Journal of Behavioral Science*, 15(2), 70-89.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Köse, R. (1998). Başarı yönelimlerindeki cinsiyet farklılıklarının akademik seçim ve edinimlere dönük etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 36-45.
- Kumalasari, D. and Akmal, S. Z. (2021). Less stress, more satisfaction with online learning during the COVID-19 pandemic: The moderating role of academic resilience. *Psychological Research on Urban Society*, 4(1), 36-44.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Leong, P. P. K. (2010). *Parenting styles, academic resilience and academic achievement of polytechnic students*. Unpublished Ph.D. thesis,, Nanyang Technological University.
- Li, X., Li, D. and Newman, J. (2013). Parental behavioral and psychological control and problematic Internet use among Chinese adolescents: The mediating role of self-control. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(6), 442-447.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0293>
- Li, G., Li, B., Wang, L., Liu, C. and Lu, L. (2022). A longitudinal study on the impact of parental academic support and expectations on students' academic achievement: the mediating role of happiness. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1-18.
<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00608-x>
- Liu, B. and Platow, M. J. (2020). Chinese adolescent's belief in a just world and academic resilience: the mediating role of perceived academic competence. *School Psychology International*, 41(3), 239-256. <https://doi.org/10.1177/0143034320908001>
- Maccoby, E. E. and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. P. H. Mussen ve E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development* (s. 1-101) içinde. Wiley.
- Maden Yılmaz, E. (2022). *Lise öğrencilerinde okul bağlılığının algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
<https://doi.org/10.1177/000494410204600104>
- Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. and Lopez, S. J. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: A two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049-1062.
- Maryam, S. and Fatmawati, F. (2021). Academic resilience and academic well-being among college student during covid-19 pandemic. *In Seminar Nasional Psikologi UM*, 1(1),190-195.

- Masten, A. S., Best, K. M. and Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 69-84.
- Mirsadegh, M., Hooman, F. and Homaei, R. (2021). Relationship between tolerance of ambiguity and family cohesion with academic engagement based on mediating role of academic resilience in female students. *Social Determinants of Health*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.22037/sdh.v7i1.34811>
- Mopa, M. E. (2014). *An exploration of the factors promoting academic resilience in socio-economically disadvantaged grade six learners*. Unpublished Ph.D. thesis, Kwazulu-Natal University.
- Morales, E. E. (2008). The resilient mind: the psychology of academic resilience. *The Educational Forum*, 72(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/00131720701805017>
- Morsünbül, Ü. ve Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Niles, S.G. and Harris Bowlsbey, J. (2021). Altıncı-sekizinci sınıflarda ve liselerde kariyer gelişimi müdahaleleri. F. Korkut Owen (Ed.). D. M. Siyez (Çev.). 21. Yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri. (4. baskısı, s. 364-390) içinde. Nobel.
- Olaseni, J. T. (2020). Academic resilience: the roles of parental involvement and gender. *Gender & Behaviour*, 18(3), 16414- 16421.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112. <https://doi.org/10.21560/spcd.03093>
- Özcan, B. ve Buluş, M. (2022). Protective factors associated with academic resilience of adolescents in individualist and collectivist cultures: evidence from PISA 2018 large scale assessment. *Current Psychology*, 41(4), 1740-1756. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02944-z>
- Özdaş, F. ve Akpınar, B. (2013). Lise disiplin sorunlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-29.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00220670109598780>
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M. and Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181.
- Peterson G.W. (2005). Family influences on adolescent development. Gullotta, T.P. vd. (Ed.), *Handbook of adolescent behavioral problems* (s. 27-55) içinde. Springer.
- Prime, H., Wade, M. and Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631–643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Radhamani, K. and Kalaivani, D. (2021). Academic resilience among students: a review of literature. *International Journal of Research and Review*, 8(6), 360-369.
- Raykov, T. and Marcoulides, G. A. (2012). *An introduction to applied multivariate analysis*. London: Taylor and Francis.

- Régner, I., Loose, F. and Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263-277.
- Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: a case study. *Gist Education and Learning Research Journal*, (11), 63-78.
- Rouse, K., Bamaca-Gomez, M., Newman, P. and Newman, B. (2001). Educationally resilient adolescent's implicit knowledge of the resilience phenomenon. *Paper presented at the annual conference of the American Psychological Association içinde* (s. 4-45). San Francisco.
- Rudd, G., Meissel, K. and Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: a systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34 (2021), 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Rustham, A. T. P., Aras, R. A. and Munsı, Y. (2022). The contribution of peer social support to academic resilience among adolescents in online learning. *Interdisciplinary Conference of Psychology, Health, and Social Science (ICPHS 2021) içinde* (s. 199-202). Atlantis.
- Sadioğlu, Z. (2019). *Öğretmen güdüsel desteği ve öğrenci denetim odağının, lise öğrencilerinin akademik yılmazlık ve başarıları ile ilişkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Sari, P. R. and Siswandari, K. (2022). The influence of individual internal protective factors on student's academic resilience. *Journal of Positive School Psychology*, 6(9), 1236-1255.
- Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The journal of positive psychology*, 13(4), 333-335.
- Seligman, M.E.P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Santrock, J.W. (2017). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. Galip Yüksel (çev.), Ankara: Nobel.
- Seginer, R. (1986). Mother's behavior and son's performance: an initial test of an academic achievement path model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(2), 153-166.
- Seo K. and Kwon M. (2016). Study on the effects of interpersonal communication competence and family communication patterns on academic resilience. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(40), 1-7. doi:10.17485/ijst/2016/v9i40/103263
- Serbin, L. A., Zerkowitz, P., Doyle, A. B., Gold, D. and Wheaton, B. (1990). The socialization of sex-differentiated skills and academic performance: A mediational model. *Sex Roles*, 23, 613-628.
- Sever, G. (2022). *Akademik yılmazlık ile sınav kaygısı, problemli internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki*. Basılmamış Doktora Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Sevim, S. (2014). Leuven algılanan ana babalık ölçeği ergen ve ana baba sürümlerinin uyarlanması. *Düşünen Adam-Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 27(4), 291-300.
- Shek, D. T. (2006). Perceived parental behavioral control and psychological control in Chinese adolescents in Hong Kong. *The American Journal of Family Therapy*, 34(2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/01926180500357891>

- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111. doi: 10.17679/iuefd.17119535
- Simons Morton, B. G. and Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x>
- Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P. and Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School psychology review*, 24(2), 299-317.
- Soenens, B. and Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W. and Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633- 646. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Soner, O. (1995). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler., *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 12(12), 249-260.
- Sturtevant, J. A. (2014). *Protective factors predicting academic resilience in adolescent at-risk students*. Master Thesis, California State University, California.
- Surum, J., Kiaritha, E. N. and Mulambula, S. M. (2022). Relationship between parental involvement and academic resilience among public secondary school students of Turkana county, Kenya. *Journal of Educational Research in Developing Areas*, 3(2), 141-158.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutumu ve potansiyel psikolojik etkiler: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Steinberg, L. (2017). *Ergenlik*. (F. Çok, Çeviri Ed.), Ankara: İmge Yayınevi.
- Stright, A. D. and Yeo, K. L. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children’s school achievement and conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 301-314.
- Swap, S.M. (1993). *Developing home-school partnerships: from concepts to practice*. Teachers College.
- Şahan, B. (2021). Öğrenci Başarısını Yordamada Evde Ebeveyn Katılımının ve Ebeveynlik Biçiminin Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 365-387.
- Şanlı, D., ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240-246.
- Tam, V. C. (2009). A comparison of fathers' and mothers' contributions in the prediction of academic performance of school-age children in Hong Kong. *International Journal of Psychology*, 44(2), 147-156. <https://doi.org/10.1080/00207590801910242>
- Taylor, T. H. (2019). Understanding father involvement regarding the academic success of african american males in urban high schools. Unpublished Ph.D. thesis, University of Liberty, Virginia.

- Tezel Şahin, F. ve Cevher, F.N. (2007). Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 38. ICANAS, Ankara.
- Topkaya, N., Şahin, E., ve Taş, M. (2022). Yetişkin bir örneklem grubunda psikolojik sağlamlıkla ilişkili faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1628-1640. <https://doi.org/10.33206/mjss.1076171>
- Tugade, M.M., Fredrickson, B.L., Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-90. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Turgut, A.Ş. (2018). *Türkiye'deki kurum bakımında büyümüş bireylerin psikolojik dayanıklılık (yılmazlık) düzeylerinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S. and Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: a meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3).
- Yaşar, N. (2018). Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin okullaşma oranına etkisi: gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler karşılaştırması. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (17), 55-69.
- Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5497>
- Yektaş, Ç. (2020). Ergenlerde pandeminin ruhsal etkileri. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, (1), 13-18.
- Yenice, M. (2020). *Lise öğrencilerinde yılmazlığı yordamada bilinçli farkındalık ve benlik saygısı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(3), 99-118.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C. and Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, 813-822. <https://doi.org/10.2307/353934>
- Yüce, A. (2019). *Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlilik algısı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Zakeri, H., Jowkar, B. and Razmjooe, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1067-1070. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.236>
- Zhai, Y., Liu, K., Çang, L., Gao, H., Chen, Z., Du, S., Zhang, L. and Guo, Y. (2015). The relationship between post-traumatic symptoms, parenting style, and resilience among adolescents in Liaoning, China: a cross-sectional study. *PloS one*, 10(10), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141102>

Zolkoski, S. M. and Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review*, 34(12), 2295-2303.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>



EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

1-) Okulunuz:

2-) Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

3-) Yaşınız:

4-) Sınıfınız: 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()

5-) Annenizin en son bitirdiği okulu göz önünde bulundurarak öğrenim durumunu belirtiniz.

Okur-yazar değil () Sadece okur-yazar () İlkokul Mezun () Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()

Yüksekokul mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek lisans/Doktora mezunu ()

6-) Babanızın en son bitirdiği okulu göz önünde bulundurarak öğrenim durumunu belirtiniz.

Okur-yazar değil () Sadece okur-yazar () İlkokul Mezun () Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()

Yüksekokul mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek lisans/Doktora mezunu ()

7-) Anne-Baba birliktelik durumunuz

Annem-Babam Birlikte () Annem-Babam Ayrı ()

8-) Ailenizin aylık gelir durumu:

Aylık Toplam Gelir:

10-) Siz dahil ailenizde yaşayan toplam kişi sayısı: 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ve üzeri ()

11-) Siz dahil kaç kardeşsiniz?

Tek Çocuğum () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ve üzeri ()

12-) Yukarıdaki soruya cevabınız tek çocuğum dışında bir cevap ise kardeşleriniz arasındaki durumunuz:

En büyük çocuğum () Ortanca Çocuklardan Biriyim () En küçük çocuğum ()

13-) Bu yıldan önceki okuduğunuz tüm sınıflara ait yol sonu akademik not ortalamanız nedir?

Akademik Not Ortalaması: (Örnek: 80, 75.5 vb.)

EK 2. Algılanan Anne – Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği

Lütfen size uygun gelen yanıtları içerecek şekilde bütün soruları cevaplayınız. Her ifadeye tek yanıt veriniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Annem ve babam ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.	1	2	3	4	5
2. Annem ve babam yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.	1	2	3	4	5
3. Annem ve babam okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.	1	2	3	4	5
4. Annem ve babam ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimde zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.	1	2	3	4	5

Ek 3. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği

Aşağıda **BABANIZIN** size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve **BABANIZA** uygunluğu açısından değerlendiriniz

	Hiç Doğru Değil	Genellikle Doğru Değil	Biraz Doğru	Genellikle Doğru	Her Zaman Doğru
1. Onunla endişelerim hakkında konuştuğundan sonra kendimi daha iyi hissederim.	1	2	3	4	5
2. Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.	1	2	3	4	5
3. Onu hayal kırıklığına uğrattığımda, benimle yüz yüze gelmekten kaçınır.	1	2	3	4	5

Aşağıda **ANNENİZİN** size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve **ANNENİZE** uygunluğu açısından değerlendiriniz.

	Hiç Doğru Değil	Genellikle Doğru Değil	Biraz Doğru	Genellikle Doğru	Her Zaman Doğru
1. Onunla endişelerim hakkında konuştuğundan sonra kendimi daha iyi hissederim.	1	2	3	4	5
2. Bana istediğim kadar özgürlük tanır.	1	2	3	4	5
3. Bir şeyi onun gördüğü gibi görmezsem bana uzak davranır.	1	2	3	4	5

Ek 4. Akademik Yılmazlık Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin size uyma derecesine göre karşısında bulunan sütunda 1 ile 7 arasında bir puan veriniz.	Bana Hiç Uymuyor						Bana Tamamen Uyuyor
2. Başarmanın zor olduğu görevlerde bile yılmadan çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
4. Okul çalışmalarımda 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

Ek 5. Ölçek İzinleri



Ondokuz Mayıs
Üniversitesi

Nagehan Aygün

Ölçek Kullanım İzni Hk.

2 İleti

Nagehan Aygün

12 Ekim 2021 23:11

Alıcı:

Sayın hocam,
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Doç.Dr. Nursel Topkaya ile birlikte hazırlayacağımız bir tez çalışması için "Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği" ni kullanım izninizi ve ölçek formunu talep etmekteyim. İlginiz için teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Nagehan AYGÜN

Şahin Dünder

25 Ekim 2021 13:58

Alıcı: Nagehan Aygün

Nagehan Hanım,

Merhabalar. Ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Ölçek maddelerine makaleden ulaşabilirsiniz
(<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/697079>)

Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması - DergiPark

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması . Şahin DÜNDAR. 1. ÖZET . Bu çalışma Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilen Algılanan Anne-Baba ve

dergipark.org.tr

Ayrıca konu ile ilgili diğer çalışmalara aşağıdaki linklerden ulaşabilirsiniz:

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321854>



Ondokuz Mayıs
Üniversitesi

Nagehan Aygün

Ölçek Kullanım İzni Hk.

2 İleti

Nagehan Aygün

15 Ekim 2021 09:04

Alıcı:

Sayın hocam,
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Doç.Dr. Nursel Topkaya ile birlikte hazırlayacağımız bir tez çalışması için "Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği" ni kullanım izninizi ve ölçek formunu talep etmekteyim. İlginiz için teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Nagehan AYGÜN

Seher Sevim

15 Ekim 2021 22:16

Alıcı: Nagehan Aygün

Merhaba,
Ölçek ektedir. Ölçeğin tümünü tezinizde yayınlamamanızı bekliyorum.
Boyutlara ilişkin örnek maddeler verebilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.
Seher Sevim

Sent from [Outlook](#)

From: Nagehan Aygün

Sent: Friday, October 15, 2021 6:04 AM

To:

Subject: Ölçek Kullanım İzni Hk.

[Alıntılanan metin gizlendi]



Ölçek kullanım izni hk.

2 ileti

Nagehan Aygün <

>

1 Kasım 2021 15:52

Alıcı:

Sayın hocam,
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Doç.Dr. Nursel Topkaya ile birlikte hazırlayacağımız bir tez çalışması için "Akademik Yılmazlık Ölçeği" ni kullanım izninizi ve ölçek formunu talep etmekteyim. İlginiz için teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Yüksek lisans öğrencisi
Nagehan Aygün

ŞAHİN KAPIKIRAN <

1 Kasım 2021 18:51

Alıcı: Nagehan Aygün

Merhaba Nagehan

Tez çalışman için akademik yılmazlık (dayanıklılık) ölçeğini kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN
Pamukkale University
Psychological Counseling and Guidance Department
Denizli/Turkey

Ek 6. Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
26.11.2021	11	2021-891

KARAR NO: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Nagehan AYGÜN 'ün Doç. Dr. Nursel TOPKAYA danışmanlığında "Lise Öğrencilerinin Akademik Yılmazlıklarıyla İlişkili Ailevi Faktörlerin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket ve ölçek çalışmalarını içeren 36359 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Nagehan AYGÜN 'ün Doç. Dr. Nursel TOPKAYA danışmanlığında "Lise Öğrencilerinin Akademik Yılmazlıklarıyla İlişkili Ailevi Faktörlerin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket ve ölçek çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek 7. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Onayı



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27485554-605.01-39610403
Konu : Nagehan AYGÜN'ün
Araştırma Uygulama İzni

22.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.01-E. 1563890- 2020/2 sayılı Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün bila tarihli ve
163174 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Nagehan AYGÜN'ün ; İlimiz 17 ilçesindeki özel mesleki ve teknik anadolu lisesi/ resmi her tür ve derecedeki lise ve dengi meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere yönelik "Lise Öğrencilerinin Akademik Yılmazlıklarıyla İlişkili Ailevi Faktörlerin İncelenmesi " başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, uygulama sorularını çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi gözönüne alınarak online, örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri/okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat YILGIT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :
1- İlgi (b) yazı ve ekleri
2- 20/12/2021 tarihli komisyon kararı

DAĞITIM:
Gereği:
17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Ay FM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nagehan AYGÜN
Kurumu / Üniversitesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun / 17 ilçesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Samsun İli 17 ilçede özel mesleki ve teknik Anadolu lisesi/resmî her tür ve derecedeki lise ve dengi meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler
Araştırma Konusu	Lise Öğrencilerinin Akademik Yılmazlıklarıyla İlişkili Ailevi Faktörlerin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	-
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Araştırma Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Çalışması
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma sonuçlarının ARGE Birimiyle paylaşılması soruyla uygundur.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
KOMİSYON	
20/12/2021 Komisyon Başkanı	Üye
Erdal AKSOY	İrfan GÜMÜŞ
Selma BAĞHADI	
İl Millî Eğitim Müdürlüğü Müdür Yardımcısı	İl Millî Eğitim Müdürlüğü Fen Bilimleri Öğretmeni
	İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

ÖZ GEÇMİŞ

Nagehan AYGÜN, Ali Fuat Başgil Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 30.06.2020 tarihinde mezun oldu. 2020 yılında OMÜ LEE Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi. Mezuniyetinden bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'nda Psikolojik Danışman olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 000-0003-0833-8113

Yayınlar:

1. Aygün, N. & Topkaya, N. (2022). Akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 189-208.