BELİRLİ RİSK FAKTÖRLERİNE MARUZ KALMIŞ ERGENLERDE AKADEMİK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI YORDAYAN FAKTÖRLER

Nurten BÜYÜKUÇAR
201104102

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Atanur AKAR

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022

BELİRLİ RİSK FAKTÖRLERİNE MARUZ KALMIŞ ERGENLERDE AKADEMİK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI YORDAYAN FAKTÖRLER

Nurten BÜYÜKUÇAR
201104102
ORCID: 0000-0002-8143-119X

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Atanur AKAR

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tez konumu seçme sürecim psikolojik sağlamlık geliştirme programı eğitimini almam ve Dr. Öğr. Üyesi Atanur Akar ile tanışmamla başladı. Psikolojik sağlamlık artık benim için bir kavramdan çok daha ötesi olmuştu. Bu serüvende yoluma ışık tutan, araştırmam boyunca desteğini esirgemeyen, danışmanım olduğu için kendimi çok şanslı hissettiğim saygıdeğer Dr. Öğr. Üyesi Atanur Akar'a beni psikolojik sağlamlık ile tanıştırdığı için çok teşekkür ederim. Her zaman yolumu aydınlatmanız dileği ile.

Çalışmanın uygulanma sürecinde yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine, rehberlik öğretmenlerine ve sevgili öğrencilere şükranlarımı sunarım.

Araştırma boyunca geribildirimleri ile çalışmama katkı sunan ve desteklerini hep yanıbaşımda hissettiğim değerli arkadaşlarım Dr. Hasan Gürkan, Psk. Hüsamettin Yazıcıoğlu ve Psk. Enise Kocaoğlu'na teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca bana her zaman destek olan, sevgi gösteren, beni motive etmek için her şeyi yapan annem Nurdan Büyükuçar'a, ne olursa olsun her zaman arkamda duran babam Osman Doğan Büyükuçar'a, psikolog olmamda en büyük katkısı olan canım ablam Seçil Yiğit'e, hayatımda her zaman yön gösterici olan abim Ozan Yiğit'e minnettarım. Hayatımda olduğunuz ve destekleriniz için çok teşekkür ederim.

Nurten BÜYÜKUÇAR

Ekim, 2022

ÖZ

BELİRLİ RİSK FAKTÖRLERİNE MARUZ KALMIŞ ERGENLERDE AKADEMİK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI YORDAYAN FAKTÖRLER

Nurten Büyükuçar
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Atanur Akar
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu araştırmada belirli risk faktörlerine (Ebeveynin riskli medeni durumu, kronik rahatsızlık, düşük sosyoekonomik düzey, zorbalığa maruz kalma, göç, travmatik yaşam deneyimi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı, duyusal probleme sahip olma, anne veya babada tanılanmış kronik rahatsızlık- psikiyatrik problem, aile fertleri dışında zor yaşam olaylarında destek olacak yakınının olmaması) maruz kalmış ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise psikolojik ve akademik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma örneklemi; Mersin ilinde yer alan dört lisede (ikisi özel ve ikisi devlet) öğrenim gören 460 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için öğrencilere; "Akademik Dayanıklılık Ölçeği", **"**Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği", "Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği"**,** **"**Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Destek Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi, Bağımsız Gruplar t Testi, Pearson ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ergenlerde akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olan değişkenlerin tespiti için iki yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Araştırmada oluşturulan ilk yapısal eşitlik modeline göre öz-denetim başarı alt boyutu, öz-denetim başarısızlık alt boyutu, ebeveyn akademik başarı desteği ve ebeveyn akademik başarı baskısı bağımsız değişkenlerinin psikolojik sağlamlık bağımlı değişkenini yordamasına yönelik tahminler

oluşturulmuştur. Modelin uyum indekslerine bakıldığında kabul edilebilir uyum aralığında yer almakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada test edilen diğer yapısal eşitlik modeli içsel ve dışsal faktörler olmak üzere iki örtük değişkenden oluşmaktadır. Oluşturulan modelin sonucuna göre içsel faktörlerin (İlişkiler ve değerler, bağımsızlık ve girişimcilik, içgörü ve yaratıcılık, mizah ve öz-denetim başarı alt boyutu) akademik sağlamlığı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Dışsal faktörlerin (Ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği- negatif) akademik sağlamlığı negatif yönlü zayıf etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre akademik sağlamlık ile psikolojik sağlamlık alt boyutları arasında pozitif yönlü korelasyon ilişkisi saptanmıştır. Yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucuna göre Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği alt boyutlarından ilişkiler-değerler ve bağımsızlık-girişimcilik ile risk faktör seviyesi arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin risk faktör seviyesi ile akademik sağlamlıkları arasında da negatif yönlü zayıf ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik sağlamlık, akademik sağlamlık, öz-denetim, ergenlik, risk faktörü

ABSTRACT

THE FAKTORS THAT PREDICT ACADEMIC RESILIENCE AND RESILIENCE IN ADOLESCENTS EXPOSED TO CERTAIN RISK FACTORS

Nurten Büyükuçar
Master Thesis
Department of Psychology
Psychology Master's Programme with Thesis
Advisor: Asst. Prof. Atanur Akar
Maltepe University Graduate School, 2022

In this research, it was aimed to examine the factors that predict academic and psychological resilience in adolescents who have been exposed to certain risk factors (Parent's risky marital status, chronic illness, low socioeconomic level, being bullied, migration, traumatic life experience, diagnosis of attention deficit and hyperactivity disorder, having sensory problems, chronic illness diagnosed in mother or father-psychiatric problem). Another purpose of this research is to analyze the connection between academic resilience and psychological resilience. Research sample; It consists of 460 students studying at four high schools (Two private and two state) located in Mersin. To collect the research data, "Academic Resilience Scale", "Resiliency Attitude and Skills Profile (RASP)", "Adolescent Self-Regulatory", " The Scale of Parental Pressure on Academic Achievement and Support" and "Personal Information Form " prepared by the researcher were tested on students. One-Way Variance Analysis (ANOVA), T-test for Independent Samples, Pearson and Spearman Correlation Analysis were used to analyze the acquired data. Two structural equation models were created to determine the variables that affect academic resilience and psychological resilience in adolescents. According to the first structural equation model created in this study, estimates were made for the independent variables such as self-control success sub-dimension, self-control failure sub-dimension, parental pressure on academic achievement and parental support for academic achievement to predict the dependent variable of psychological resilience. Considering the fit index of the model, it was concluded that it was in the acceptable fit range. Another structural equation model

tested in the research consists of two latent variables, internal and external factors. In regards to the result of the model created, it was determined that internal factors (Relationships and values orientation, independence and entrepreneurship, insight and creativity, humor and self-control achievement sub-dimension) positively affect academic resilience. It has been concluded that external factors (Parental academic achievement pressure and parental academic achievement support-negative) have a negative and weak effect on academic resilience. According to another finding of the study, a positive correlation was found between sub-dimensions of academic resilience and psychological resilience. According to the results of Spearman Correlation Analysis, a weak negative relationship was found between the relationships-values orientation, independence-entrepreneurship and risk factor level, which are sub-dimensions of the Resilience Attitude Skill Scale. It was concluded that there was a weak negative correlation between the risk factor level of the students and their academic resilience.

Keywords: Resilience, academic resilience, self-regulation, adolescent, risk factor

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
KISALTMALAR xiv
1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 6
1.3 Önem 8
1.4 Varsayımlar 9
1.5 Sınırlılıklar 10
1.6 Tanımlar 10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE 12
2.1 Psikolojik Sağlamlık Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi 12
2.1.1 Risk faktörleri 14
2.1.2 Koruyucu faktörler 16
2.1.2.1 Kişisel koruyucu faktörler 16
2.1.2.2 Çevresel koruyucu faktörler 17
2.1.2.3 Biyolojik koruyucu faktörler 18
2.1.3 Olumlu sonuçlar 19
2.1.4 Psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan araştırmalar 19
2.1.4.1 Psikolojik sağlamlıkla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar 19
2.1.4.2 Psikolojik sağlamlıkla ilgili türkiye'de yapılan araştırmalar 21
2.1.5 Psikolojik sağlamlık müdahale çalışmaları 23

2.2 Akademik Sağlamlık Kavramının Tanımı 25
2.2.1 Akademik sağlamlık risk faktörleri 27
2.2.2 Akademik sağlamlık koruyucu faktörler 28
2.2.3 Olumlu sonuçlar 28
2.2.4 Akademik sağlamlık ile ilgili yapılan araştırmalar 29
2.2.4.1 Akademik sağlamlık ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar 30
2.2.4.2 Akademik sağlamlık ile ilgili türkiye'de yapılan araştırmalar 33
2.3 Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği 35
2.3.1 Ebeveyn akademik başarı desteği 35
2.3.2 Ebeveyn akademik başarı baskısı 39
2.4 Öz-denetim 41
3. YÖNTEM 48
3.1 Araştırmanın Modeli 48
3.2 Evren ve Örneklem 48
3.3 Veriler ve Toplanması 49
3.3.1 Çocuk ve ergenler için bilgilendirilmiş onam formu 49
3.3.2 Kişisel bilgi formu 49
3.3.3 Psikolojik sağlamlık tutum beceri ölçeği (PSTBÖ) 50
3.3.4 Akademik dayanıklılık ölçeği (ADÖ) 50
3.3.5 Ebeveyn akademik başarı baskısı ve destek ölçeği (EABBDÖ) 51
3.3.6 Ergenlerde öz-denetim becerileri ölçeği 51
3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 52
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 54
4.1 Bulgular 54
4.1.1 Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar 54
4.1.2 Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının demografik özelliklere göre incelenmesi 58
4.1.3 Ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişki 59
4.1.4 Yapısal eşitlik modeli ile akademik ve psikolojik sağlamlığın incelenmesi 61
4.1.5 Ölçeklerin risk faktör seviyelerine göre incelenmesi 66
4.2 Tartışma 66

4.2.1 Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının demografik özelliklerine ilişkin tartışma 66
4.2.2 Ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin tartışma 69
4.2.3 Yapısal eşitlik modeline ilişkin tartışma 70
4.2.3.1 Yapısal eşitlik modeli ile psikolojik sağlamlığın incelenmesine ilişkin tartışma 70
4.2.3.2 Yapısal eşitlik modeli ile akademik sağlamlığın incelenmesine ilişkin tartışma 72
4.2.4 Akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık alt boyutları arasında pearson korelasyon analizi sonucuna ilişkin tartışma 74
4.2.5 Katılımcıların risk faktör seviyelerine ilişkin tartışma 75
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 76
5.1 Özet 77
5.2 Yargı 79
5.3 Öneriler 80
KAYNAKLAR 83
EKLER 117
Ek-1. Ölçeklerin Kullanımına İlişkin İzinler 117
Ek-2. Etik Kurul İzni 118
Ek-3. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Çocuk ve Ergenler İçin) 119
Ek-4. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Ebeveyn Formu) 121
Ek-5. Kişisel Bilgi Formu 123
Ek-6. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekler 126
ÖZGEÇMİŞ 134

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Uygulandığı Okullar 54

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımı 55

Tablo 3. Risk Faktörlerine İlişkin Frekans Dağılımı 56

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Risk Faktör Seviyeleri 57

Tablo 5. Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonucu 60

Tablo 6. Modele (1) İlişkin Uyum İndeksi..... 63

Tablo 7. Kurulan Modele (1) Ait Oluşturulan Yolların Katsayıları..... 63

Tablo 8. Modele (2) İlişkin Uyum İndeksi..... 65

Tablo 9. Kurulan Modele (2) Ait Oluşturulan Yolların Katsayıları..... 65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Fikir Ayrılığı..... 43

Şekil 2. Araştırmada Yer Alan Okul Türleri 55

Şekil 3. Risk Faktörü Gruplarına İlişkin Bar Grafiği 58

Şekil 4. Yapısal Eşitlik Modeli 1..... 62

Şekil 5. Yapısal Eşitlik Modeli 2..... 64

.

KISALTMALAR

PSTBÖ	**:** Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği
İD	**:** İlişkiler ve Değerler
İY	**:** İçgörü ve Yaratıcılık
BG	**:** Bağımsızlık ve Girişimcilik
MH	**:** Mizah
EABBDÖ	**:** Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği
EBBÖ	**:** Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı
EBDÖ	**:** Ebeveyn Akademik Başarı Desteği
EBDÖ-Negatif	**:** Ebeveyn Akademik Başarı Desteği-Negatif
ADÖ	**:** Akademik Dayanıklılık Ölçeği
EÖDBÖ	**:** Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği
ÖD-Başarı	**:** Öz-denetim Başarı
ÖD-Başarısızlık	**:** Öz-denetim Başarısızlık

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Ergenlik psikososyal olgunlaşma, cinsel gelişim ve fiziksel büyümenin yaşandığı hızlı sosyal ve psikolojik değişimlerle karakterize olan insan yaşamının en önemli dönemlerinin biridir (Şahin ve Özçelik, 2016). Çocukluk döneminden yetişkinlik dünyasına girmeye başlandığı, çocukluk ve yetişkinlik arasındaki en uzun dönemdir. Ergenlik döneminde beyin, değişim ve gelişim göstermektedir (Adriani ve Laviola, 2004; Dahl, 2004; Olazabal ve vd., 2002; akt. Çelik ve vd., 2008). Ergenlik dönemine özgü duygusal ve davranışsal farklılıklar gözlemlenmeye başlandığında frontal lobun yapısal gelişimi henüz tamamlanmamıştır (Çelik ve vd., 2008). Yapısal değişim ergenliğin evrelerine göre farklılaşma göstermektedir. Erken ergenlik dönemi ödül arayışı, emosyonel uyarılmışlık ve heyecan arayışı ile kendini göstermektedir. Orta ergenlikte ise risk alma davranışında artış ve davranış ve duygulanımı düzenlemede problem yaşanmaktadır. Geç ergenlik dönemi, frontal lobun olgunlaşmaya başladığı dönemdir. Bu dönemde duygusal ve davranışsal tepkilerin denetimi kolaylaştığı görülmektedir (Paus, 2005). Ergenlik boyunca gri maddede azalma, beyaz maddede artma ve nöral ağların yeniden yapılandığı, beynin bazı bölgelerinde farklılaşmaların olduğu bir dönemdir (Benes, 2003). Ergenlik döneminde yaşanan hızlı bedensel farklılaşmaya adrenal bezinin yanısıra tiroid ve hipofiz bezinin de katkısı vardır (Çelen, 2011). Erken veya geç ergenliğin fiziksel etkilerinin yanında psikolojik yansımaları da mevcuttur. Bu dönemde içsel benlik ve dış görüntü imajı karmaşası yaşayabilmektedirler (Parlaz ve vd., 2012).Ergenlik dönemindeki bu hızlı değişim ergenlerin yaşamını pek çok farklı şekilde etkilemektedir (Akar, 2018).

Negatif yaşam olayları ergenlik dönemindeki bireyde stres yaratarak psikolojik ve bedensel rahatsızlıkları tetiklemektedir (Rabkin ve Struening, 1976). Ergenler, ergenlik döneminin getirisi olan psikolojik ve fizyolojik değişimler ile baş etmeye çalışırken, aynı zamanda sosyal ve akademik yaşamda da çok sayıda risk faktörleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bunlar; ebeveynin riskli medeni durumu, kronik rahatsızlık, düşük sosyoekonomik düzey, zorbalığa maruz kalma, göç, travmatik yaşam deneyimi, dikkat

eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı, duyusal probleme sahip olma, anne veya babada tanılanmış kronik rahatsızlık- psikiyatrik problem, aile fertleri dışında zor yaşam olaylarında destek olacak yakınının olmaması olabilir. Yaşanması olası tüm bu risk faktörleri bazı ergenlerde diğerine göre daha fazla strese sebep olmakta, onların psikolojik ve akademik hayatlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bazı ergenler ise yaşadıkları benzer durumlar karşısında daha az olumsuz etkilenmekte, daha kolay uyum gösterebilmekte ve risk faktörlerine rağmen eğitim hayatını başarı ile sürdürebilmektedir. Ergenlik dönemini örneklem alan araştırmalar ele alındığında, ergenlerin yaşadıkları negatif yaşam olaylarının, davranışsal-duygusal uyumun bozulmasında (Deater Deckard ve vd., 1998), majör depresyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi psikiyatrik problemlerin ortaya çıkmasında (Flouri ve Kallis, 2011) etkili olduğu belirtilmektedir. Birden fazla negatif yaşam olayı deneyimlemek zorunda kalan ergenlerin okul başarısında düşüş izlenmekte, yaralanmalar ve kazalar (Padilla ve vd., 1976), davranış problemleri (Dornbusch ve vd., 2017) artmaktadır. Negatif yaşam deneyimlerine maruz kalan ergenler ile gerçekleştirilen boylamsal çalışmalarda, risklere rağmen uyum problemleri göstermeyen sağlıklı kişilerin varlığı da gözlemlenmiştir (Akar, 2018). Bu kişilerin yaşadığı durum alanyazında psikolojik sağlamlık olarak tanımlanmakta ve sağlam kişilerin bazı (çevresel, ailesel ve bireysel) koruyucu özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir (Werner, 1995). İç denetim odağı, yeni durumlara uyum sağlama yeteneği, öz-denetim, aile desteği, toplum hizmetleri, bilişsel yetenekler, problem çözme becerisi, olumlu iletişim sahip oldukları koruyucu faktörlerden bazılarıdır (Lengua, 2002; Werner, 1995; akt. Metin ve vd., 2017).

Psikolojik sağlamlık, yüksek risk içeren yaşam olaylarında travmatik deneyimlerden kurtulabilme, sosyal uyumu sürdürme ve olumlu çıktı elde edebilme becerisidir (Masten ve vd., 1990). Araştırmacılar psikolojik sağlamlık kavramından bahsedebilmek için iki temel değişkenin var olması gerektiğini belirtmektedir (Akar, 2018). Bunlardan ilki; bireyi zorlayan risk faktörü ve ikincisiyse belirli koruyucu faktörlerin etkisiyle kişilerin bu risk faktörlerine rağmen pozitif uyum sağlamaları ve olumlu çıktılar elde etmeleridir (Masten, 2001). Yapılan araştırmalar, yoksulluk gibi risk faktörlerinin çocuk ve ergenlerin gelişim sürecini birçok yönden olumsuz etkilediğini göstermektedir (Garmezy,1991; akt; Gizir, 2004). Psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan bireylerin

düşük ekonomik düzeye rağmen gelişim süreçlerini sağlıklı geçirdikleri dolayısı ile kendine güvenen, akademik ve sosyal bağlamda başarılı, mutluluk seviyesi yüksek, psikopatolojik rahatsızlığa sahip olma olasılığı düşük ve suça yönelik davranışlardan uzak duran bireyler oldukları ifade edilmektedir. Psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek oranda gelişmiş bireyler, kendisini kontrol edebilen, kendine güvenen, pozitif benlik tasarımı olan, karşılaştığı problemlere karşısında yılmayan, çaba sarf eden, empati yapabilen, karar alabilen, stresini yönetebilen, bilişsel anlamda esnek olabilen kişilerdir (Werner, 1995). Psikolojik sağlamlık araştırmaları dört dalga halinde ele alınmıştır. Birinci dalga araştırmacıları psikolojik sağlamlığın tanımı ve nasıl ölçülebileceği ile ilgilenmişlerdir. İkinci dalga araştırmacıları ise koruyucu faktörlerin psikolojik sağlamlık üzerinde nasıl bir etki yarattığını araştırmışlardır. Üçüncü ve dördüncü dalga araştırmacıları çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlık programlarının gelişimine büyük önem vermişlerdir (Akar, 2018). Özellikle önem arz eden birçok değişikliğin yaşandığı, kaygı ve stresi yönetmenin daha da zorlaştığı ergenlik döneminde koruyucu ve geliştirici programların gerekliliği vurgulanmaktadır (Kumpfer, 1999; akt. Akar, 2018).

Akademik bağlamda baskılara, risklere ve aksaklıklara rağmen bireyin sağlıklı baş etme yöntemlerini kullanması ve olumlu sonuç elde etmesi akademik sağlamlıktır (Martin ve Marsh, 2008). Bu bireyler okulda engellere maruz kaldığında, akademik anlamda davranışlarını düzenleyebilmekte ve okula ilişkin olumlu tutumlarını sürdürebilmektedirler (McTigue ve vd., 2009). Boşanma, yetersiz ebeveynlik becerisi veya dezavantajlı bölgede büyümek gibi risk faktörleri üzerine psikolojik sağlamlık çalışmalarının yoğun olmasının yanısıra (Lindstroem, 2001; akt. Asaroğlu, 2019) akademik sağlamlık çerçevesinde daha az araştırma bulunmaktadır. Akademik sağlamlık ile ilgili yapılan sınırlı çalışmalar, aşırı başarısızlığa ve etnik azınlık gruplara odaklanmıştır. Güncel çalışmalar tüm öğrencilerin baskı veya zorluk yaşayabileceğini ifade etmektedir (Martin ve March, 2006). Bu çerçevede akademik sağlamlığın tüm öğrenciler için önem arz ettiği görüşü yaygınlık kazanmıştır (Khalaf, 2014; akt. Asaroğlu, 2019). Akademik sağlamlığı yüksek olan öğrencilerin sosyal yetkinlik düzeyinin yüksek olduğu, problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu, hedefe odaklı oldukları belirtilmektedir (Wang ve Gordon, 2012). Akademik sağlamlık, öz yeterlik, sebatkârlık, çalışma yönetimi, öğrenme yönelimli olma, okuldan hoşlanma ile pozitif

ilişkilendirilirken, başarısızlıktan kaçınma, kaygı ve kendini engelleme ile negatif ilişkilendirilmiştir (Martin ve Marsh, 2006). Alanyazın incelendiğinde aile desteğinin akademik sağlamlığa etkisiyle ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır (Avcı ve Çakır, 2021). Ancak aile desteğinin ve aile içi olumlu iletişimin psikolojik sağlamlık üzerinde önemli olduğu belirtilmektedir (Jowkar ve vd., 2011; Kitano ve Lewis, 2005). Araştırmalar tarafından bu konu yeteri kadar ele alınmasa da aile desteği faktörünün psikolojik sağlamlık için çevresel koruyucu faktör (Gizir, 2007) olabileceği belirtilmektedir. Aile desteğinin akademik sağlamlığı ne yönde etkilediğinin tespit edilmesine ihtiyaç vardır (Avcı ve Çakır, 2021).

Birçok anne-baba çocuklarının hem fiziksel ve psikolojik açıdan sağlam olmalarını hem eğitim hayatında da başarı göstermesini istemektedir. Anne-babalar çocuklarının başarılı olmaları için destek sağlayabilmekte ya da baskı gösterebilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarından daha fazla başarı istemesi nedeni ile yaptığı zorlama, ebeveyn başarı baskısı olarak tanımlanmaktadır (Kapıkıran, 2016). Ebeveynlerin başarı için sergilediği zorlamalar, yüksek puan beklentisi, diğer öğrenciler ile kıyaslama, elde edilen başarıları görmezden gelme ve aşırı derecede çalışmasını isteme gibi olumsuz davranışlarla kendini göstermektedir. Bu çerçeveden ebeveyn başarı baskısı, anne ve babanın kendi hedeflediği standarda çocuğun ulaşması için zorlamasıdır (Kapıkıran, 2016). Yapılan araştırmalarda (Bronstein ve vd., 2005; Campbell ve Verna, 2007; Ketsetzis ve vd., 1998; Koutsoulis ve Campbell, 2001; Ma, 2003) anne ve babasından başarı baskısı gördüğüne dair algıya sahip olan çocukların akademik başarılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (akt. Kapıkıran, 2016). Ebeveynler bilişsel bağlamda destekleyici ev ortamı sunduklarında, ödevlerini yapmalarında yardım ettiklerinde, elde edilen başarıda çocuğu ödüllendirdiklerinde, sıcak ve bağımsız bir ortamda yetişmeleri için uygun ortam oluşturduklarında ve onların akademik anlamda yeterliliklerine güvendiklerinde başarı desteği sergilemektedirler. Anne ve babalarının başarı desteği gösterdiğini düşünen ergenlerin ise olumlu olarak güdülendiği saptanmıştır (Ethington, 1991). Bu davranış biçimi, çocuklarının akademik performansının ve benlik algısının daha iyi olmasına olanak sağlamaktadır (Kapıkıran ve Özgungör, 2009). Bunların yanında ebeveyn desteği, çocukların okul başarısını olumsuz etkileyecek risk faktörleri karşısında daha güçlü olmalarını da sağlamaktadır (Nunez ve vd., 2015).

Ergenlik döneminde olan birey, biyopsikososyal gelişim sürecini devam ettirirken "Kimlik yapılandırma" süreci ile baş başadır (Erikson, 1964; akt. Koç, 2004). Ergenin yaşamakta olduğu kimlik krizini çözebilmesi için bireyin başa çıkma ve toplumsal destek kaynaklarını fark edip kullanması ve kendini düzenleme becerisini ortaya koyması gerekmektedir (Lohman ve Jaris, 2000). Bireysel koruyucu faktörlerden biri olan öz-denetim, kişinin dikkate dayalı bilişsel süreçlerini, arzularını, dürtülerini, duygularını, düşüncelerini denetlemek için kişinin kendisine uyguladığı bilinçli veya bilinçdışı kontroldür (Vohs ve Baumeister, 2004). Öz-denetim orta çocuklukta, ergenlikte ve yetişkinlikte de gelişimini sürdürmektedir (Green ve vd., 1994; Murphy ve vd., 1999; akt. Metin ve vd., 2017). Öz-denetim ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu ifade edilmektedir (Duckworth ve Seligman, 2005). Düşük öz-denetim düzeyi ile riskli cinsel davranışlar (Rafaelli ve Crockett, 2003), alkol kullanımı (Quinn ve Fromme, 2010), dışa-içe yönelim problemleri (Eisenberg ve vd., 2001; Krueger ve vd., 1996, akt. Metin ve vd., 2017) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öz-denetim, bireyi maruz kaldığı riskler karşısında sağlıklı başa çıkma becerilerini kullanmasını sağlamaktadır (Ataman, 2011). Öz-denetim, bu fonksiyonları ile birlikte sosyo-duygusal problemlere sebep olma ihtimali fazla olan risk faktörleri meydana geldiğinde önemi daha da artmaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998). Pek çok çalışma öz-denetimin, risk faktörlerinin varlığında psikolojik sağlamlığı sağlayan koruyucu faktörlerden biri olduğunu desteklemektedir (Metin ve vd., 2017).

Ergenlerin karşılaştıkları risk faktörlerinden dolayı akademik anlamda başarısızlık yaşamaları hayatlarının farklı alanlarında problem oluşturmaktadır. Özellikle okulu bırakma durumunda kişi kendini gerçekleştirmede büyük bir engel ile karşı karşıya kalmaktadır. Ergenlerin sınıf tekrarı yapması durumunda psikososyal gelişim, maddi kayıp ve zaman kaybı açısından sorun oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin risk faktörleriyle sağlıklı şekilde baş edebilmeleri için akademik sağlamlık düzeylerinin yüksek olması büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde fiziksel ve psikolojik hastalıkların yordayıcısı olan zorlu yaşam deneyimleri genellikle yetişkinlerde ve üniversite öğrencilerinde ele alınırken ergenlik ve çocukluk dönemindeki yaşam deneyimlerini ele alan çalışma sınırlı sayıdadır (Aysev, 1992). Risk faktörlerine maruz kalan çocuk ve ergenlerin gelişim sürecini tehdit eden negatif yaşam olaylarına rağmen nasıl başarılı olabildikleri ve psikolojik açıdan sağlam kalabildiklerini tespit etmek,

benzer risk faktörlerine maruz kalmış çocuk ve ergenleri baz alan önleyici çalışmalara önemli derecede ışık tutacaktır (Gizir, 2007). Bundan dolayı süreğen risk faktörlerine maruz kalan ergenlik dönemindeki kişilerin psikolojik ve akademik sağlamlığını arttıracak koruyucu faktörlerin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Belirli risk faktörlerine maruz kalmış ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörlerin tespit edilmesi öğrencilerin akademik ve psikolojik sağlamlık düzeylerini yükseltme bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2 Amaç

Araştırmanın amacı belirli bir risk faktörlerine maruz kalmış (Ebeveynin riskli medeni durumu, kronik rahatsızlık, düşük sosyoekonomik düzey, zorbalığa maruz kalma, göç, travmatik yaşam deneyimi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı, duyusal probleme sahip olma, anne veya babada tanılanmış kronik rahatsızlık- psikiyatrik problem, aile fertleri dışında zor yaşam olaylarında destek olacak yakınının olmaması) ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörleri incelemektir. Araştırmanın amacından biri ise psikolojik ve akademik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık alt boyutları, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği, öz-denetim alt boyutları ve akademik sağlamlık puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık alt boyutları, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği, öz-denetim alt boyutları ve akademik sağlamlık puan ortalamaları cinsiyet tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık alt boyutları, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği, öz-denetim alt boyutları ve akademik sağlamlık puan ortalamaları sınıf kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile psikolojik sağlamlık alt boyutları, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği, öz-denetim alt boyutları ve akademik sağlamlık arasında anlamlı ilişki var mıdır?

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin risk faktör seviyeleri ile psikolojik sağlamlık alt boyutları, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği, öz-denetim alt boyutları ve akademik sağlamlık arasında anlamlı ilişki var mıdır?

6. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık alt boyutları, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği, öz-denetim alt boyutları ve akademik sağlamlık puan ortalamaları risk faktör grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Akademik sağlamlık ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

8. Ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

9. Öz-denetim başarısızlık alt boyutu ile akademik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

10. Ebeveyn akademik başarı desteği ile akademik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

11. Öz-denetim başarı alt boyutu ile akademik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

12. Ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

13. Öz-denetim başarısızlık alt boyutu ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

14. Ebeveyn akademik başarı desteği ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

15. Öz-denetim başarı alt boyutu ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

16. Ebeveyn akademik başarı desteği ve öz-denetim başarı alt boyutu, psikolojik sağlamlığın pozitif yönde anlamlı yordayıcısıdır.

17. Ebeveyn akademik başarı baskısı ve öz-denetim başarısızlık alt boyutu, psikolojik sağlamlığın negatif yönde anlamlı yordayıcısıdır.

18. Ebeveyn akademik başarı desteği, öz-denetim başarısının pozitif yönde anlamlı yordayıcısıdır.

19. Ebeveyn akademik başarı baskısı, öz-denetim başarısızlığının pozitif yönde anlamlı yordayıcısıdır.

20. İçsel faktörler (İlişkiler ve değerler, bağımsızlık ve girişimcilik, içgörü ve yaratıcılık, mizah ve öz-denetim başarı alt boyutu), akademik sağlamlığın pozitif yönde anlamlı yordayıcısıdır.

21. Dışsal faktörler (Ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği- negatif), akademik sağlamlığın negatif yönde anlamlı yordayıcısıdır.

1.3 Önem

Yapılan araştırmalar yaşamın belli dönemlerinde bireylerin psikolojik sağlığını etkileyebilecek risklerle karşılaşabileceğini belirtmektedir (Karam ve vd., 2014). Bu güçlüklere karşı gösterdiğimiz tepki ve başa çıkma biçimimiz olayın travmatik hale gelip gelmeyeceğini belirlemektedir. Bundan dolayı bireylerin yaşamındaki bu potansiyel riskler oldukça önemlidir (Fletcher ve Sarkar, 2013). Bu açıdan değerlendirecek olursak kişinin güç veya riskli durumlara maruz kalmasına rağmen pozitif çıktı üretmesini destekleyecek, yaşadığı stresli olayların etkisini azaltacak koruyucu faktörleri belirleyerek bunları dışarıdan desteklemek büyük önem arz etmektedir (Alvord ve vd., 2011).

Özellikle ergenlik dönemi fiziksel ve psikolojik değişimlerin yoğun yaşandığı bir dönemdir (Koç, 2004). Bu bağlamda ergenlik çağındaki öğrencilerin bu değişimlere

adapte olabilmesi, karşılaştığı kaygı ile baş edebilmesi, problem karşısında çözüm üretebilmesi, sağlıklı birey olarak toplumda yerini alabilmesi ergen psikolojik sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır (Ünüvar, 2012). Ergenlik döneminde karşılaşılan bir diğer güçlük akademik zorluklardır. Bireylerin bu dönemde akademik güçlüklerle başa çıkabilmesi hem akademik hem psikolojik sağlamlıkları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Martin (2013) akademik sağlamlığı, öğrencinin eğitimsel gelişimi için önemli görülen kronik veya akut sıkıntıların üstesinden gelme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Morales ve Trotman (2004) akademik sağlamlığı, akademik bağlamda maruz kaldığı risk faktörlerinden dolayı başarısız olması beklenen öğrencinin, beklenilenin aksine başarı olması olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle akademik sağlamlık seviyesi yüksek olan bireylerin akademik bağlamda maruz kaldığı çeşitli risklere rağmen bunlar ile başarılı şekilde başa çıkacak güce sahip olduğu söylenebilir (Kennedy ve Bennett, 2006). Bu nedenle özellikle risk grubunda yer alan ergenlerin akademik ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin ve koruyucu faktörlerinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıdan gereksinimlerden hareketle belirli risk faktörlerine maruz kalmış ergenlerin akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörlerin belirlenmesi, konu ile yapılacak araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Aşağıdaki varsayımlar ele alınarak araştırma yapılacaktır.

1. Akademik Sağlamlık düzeyini belirlemek için “Akademik Dayanıklılık Ölçeği” yeterlidir.

2. Ebeveyn akademik başarı baskısı ve destek düzeyini belirlemek için “Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Destek Ölçeği” yeterlidir.

3. Öz-denetim düzeyini belirlemek için “Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği” yeterlidir.

4. Psikolojik sağlamlık düzeyini belirlemek için “Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği" yeterlidir.

5. Ölçek uygulanan tüm öğrenciler, uygulanan ölçekleri doğru ve içten bir biçimde cevaplandırmışlardır.

6. Örneklemi oluşturan öğrencilerin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Belirli Risk Faktörlerine Maruz Kalmış Ergenlerde Akademik ve Psikolojik Sağlamlığı Yordayan Faktörler adlı çalışmanın bazı konularda sınırlılıkları bulunmaktadır.

1. Çalışmada uygulanan ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar, ölçeğin ölçtüğü özellikler ve öğrencilerin verdiği içten cevaplar ile sınırlıdır.

2. Araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmanın yapıldığı öğrenciler ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

4. Araştırmada heterojen risk faktörlerinin (Ebeveynin riskli medeni durumu, kronik rahatsızlık, düşük sosyoekonomik düzey, zorbalığa maruz kalma, göç, travmatik yaşam deneyimi vb.) kullanılması bir sınırlılıktır.

1.6 Tanımlar

Ergenlik: Psikososyal olgunlaşma, cinsel gelişim ve fiziksel büyümenin yaşandığı hızlı sosyal değişim ve psikolojik değişimlerle karakterize olan insan yaşamının en önemli dönemlerinin biridir (Parlaz ve vd., 2012).

Psikolojik Sağlamlık: Güçlükler karşısında olumlu sonuçlar elde etmeyi sağlayan süreç, özellik ya da çıktı, yüksek riskli olarak değerlendirilen durumlarda olumlu sonuçlar elde edebilme ve sosyal yeterliği sürdürebilme, travmatik etkilerden kurtulabilmedir (Masten ve vd., 1990).

Akademik Sağlamlık: Kişilerin okul hayatında başarısız olma ve okulu bırakma gibi riskli bir sonuca neden olabilecek stresli yaşam faktörlerine maruz kalmasına rağmen bunlarla başa çıkması ve yüksek düzeyde akademik başarı göstermesidir (Alva,1991; akt. Martin ve Marsh, 2006).

Ebeveyn Akademik Başarı Desteği: Ebeveynlerin akademik başarı desteği; çocuğun eğitim süreçlerine katılım, teşvik ve desteğini, çocuğun eğitimi noktasında kurduğu iletişim biçimini, uygun ortam ve öğrenmeye elverişli materyallerin sağlanmasını, çabalarını gerçekçi bir şekilde övmeyi, ev ödevi takibinde destekleyici tutum sergilenmesi gibi konuları içermektedir (García-Crespo ve vd., 2021).

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı: Ebeveynlerin çocuklarından daha fazla başarı istemesi nedeni ile yaptığı zorlamalardır (Kapıkıran, 2016).

Öz-denetim Becerisi: Kişinin davranışlarını kontrol edebilme kapasitesi öz-denetim becerisi olarak adlandırılmaktadır (Aksel, 2018).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Psikolojik Sağlamlık Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

"Resiliere" (Geri sıçrama) kavramından gelen psikolojik sağlamlık terimi, birçok disiplin tarafından araştırma konusu olmuştur (Masten ve Gewirtz, 2006). Psikolojik sağlamlık kavramı psikoloji, sinirbilim, endokrinoloji, epigenetik, sosyoloji, genetik ve psikiyatri gibi çeşitli disiplinlerde araştırmacılar tarafından incelenmektedir. Bilimsel bilgi artıkça psikolojik sağlamlık ile ilgili tanımlarda da gelişmeler meydana gelmektedir. Birçok farklı disiplin bir tür bozulma ve büyüme, zorluklara maruz kalmanın ardından gelen olumlu sonuçlar ile psikolojik sağlamlığı eşleştirmiştir (Connor ve vd., 2003). Fizik ve mühendislik alanı psikolojik sağlamlığı malzemelerin fiziksel özelliği anlamında kullanmaktadır (Akar, 2018). Bu alanlarda bir malzemenin bükülme, gerilme veya sıkıştırılma işlemi gerçekleştikten sonra orijinal konumuna veya şekline geri dönmesini sağlayan özellik olarak tanımlanmaktadır (Masten ve Gewirtz, 2006). Psikolojik sağlamlık kavramı psikiyatri bilim dalında ise kişinin travma ve stresten kurtulma kapasitesi olarak nitelendirilmektedir. Dipislinlerarası kullanılan yaygın bir kavram olmasına rağmen psikolojik sağlamlık, psikolojik sağlık ile ilişkilidir ve başarılı psikososyal uyum bileşeni olarak gerekli kabul edilmektedir. Psikoloji bilim dalı araştırmacıları elli yılı aşkındır kavramı sık sık kullanmaktadır. Çünkü çocukların karşılaştıkları günlük sosyal, fiziksel ve entelektüel zorluklara nasıl tepki verdikleri psikoloji bilimi için her zaman merak konusu olmuştur (Shastri, 2013). Konuyla ilgili erken dönem araştırmaları (Bernard, 1995; Durlak, 1998; Garmezy ve vd., 1984) sınırlı bir şekilde çocukluktaki problemlere odaklanmıştır (akt. Gürgan, 2006). Çocuk ve ergenlik dönemini içeren psikolojik sağlamlık araştırmaları, bazı bireylerin büyük stres faktörleri karşısında neden baş edemediğini, diğer bireylerin ise travmatik yaşam olaylarına karşı nasıl sağlıklı tepki verdiğini ve olumlu sonuç elde ettiğini incelemektedir (Werner, 2000). Araştırmacıların, bazı insanların fiziksel, zihinsel veya psikolojik sağlık sorunları geliştirmeden yaşadıkları sıkıntılara karşı nasıl sağlam kalabildikleri sorusu birçok cevabı da beraberinde getirmektedir (Wald ve vd., 2006). Bu soruya bazı araştırmacılar "Değişmez kişilik özelliği" (Winders, 2014) yanıtını

verirken bazı araştırmacılar da "İçsel özellikten ziyade kişinin bulunduğu çevre ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dinamik süreç" (Luthar ve Zelazo, 2003) yanıtını vermektedir. Psikolojik sağlamlık üzerine yapılan ilk araştırmalar, sağlamlığı insanların zorluklardan kurtulmasına yardımcı olan kişisel bir özellik gibi kavramsallaştırmaya odaklanmıştır (Bonanno, 2004). İlk dönem araştırmacıları, sağlamlığı tek ve kısa süreli travmadan sonra işleyen kişisel bir özellik olarak kabul etmişlerdir (Klohnen, 1996). Psikolojik sağlamlık üzerine yapılan erken dönem çalışmaları çocukları, olağanüstü nitelikli ve yenilmez olarak tanımlamaktadır (Winders, 2014). Bu araştırma alanıyla ilgili en eski makalelerden biri, Pines (1975) tarafından "Sağlamlara Övgü" olarak adlandırılmıştır.

Psikolojik sağlamlık, erken dönem çalışmalarında zorluklar karşısında yenilmez olma ya da yılmaz olma kabul edilirken günümüzde ise adaptif bir sistem (uyum sistemi) olarak kabul edilmektedir (Winders, 2014). Bu konuyu daha geniş kapsamda ele alan psikolojik sağlamlık araştırmacıları ise kavramı "Negatif yaşam deneyimlerine rağmen, pozitif bir sonuca katkıda bulunan süreçler ve koruyucu faktörler veya mekanizmalar" (Hjemdal ve vd., 2006), "Çevresel riskler, stres veya sıkıntıların üstesinden gelmeyi ifade eden etkileşimli bir kavram" (Rutter, 2006), "Önemli olumsuzluklar karşısında pozitif uyum süreci" (Luthar ve Cicchetti, 2000) ve "Kültürel köken, cinsiyet, yaş, zaman ve bağlama göre değişen çok boyutlu özellik" olarak tanımlanmaktadır (Connor ve Davidson, 2003). Psikolojik sağlamlık, kişinin negatif yaşam olaylarına maruz kalmasına rağmen pozitif çıktı elde etmesini sağlayan dinamik faktörlerin birleşimini yansıtmaktadır (Akar, 2018). Wolin ve Wolin (1995) psikolojik sağlamlığı; risk ve güçlüklere rağmen başarılı uyum olarak tanımlamaktadır. Bonanno ve arkadaşlarına (2004) göre psikolojik sağlamlık, güçlükler yaşanmasına rağmen ruh sağlığını koruma veya yeniden kazanma ve olumlu adaptasyon becerisi anlamına gelmektedir. Garmezy ve vd. (1984) ise risk faktörlerine maruz kalmanın negatif etkileri ile başa çıkma, travmatik deneyimlerle başarılı bir şekilde üstesinden gelme süreci olarak tanımlamaktadır. Jackson ve Watkin'e (2004) göre psikolojik sağlamlığın anahtarı, kendi düşüncelerinizi ve inanç yapılarınızı tanıma, duygusal ve davranışsal sonuçları daha sağlıklı bir şekilde yönetmek için esnekliğin gücünden yararlanma yeteneğidir. Bu yetenek ölçülebilir, öğretilebilir ve geliştirilebilirdir. Yeni dönem araştırmacıların çoğu psikolojik sağlamlığı travmatik, güç ve zor durumlar karşısında olumlu sonuçlar elde

etmeyi sağlayan dinamik bir süreç olarak değerlendirmektedir (Luthar ve Zelazo, 2003). Dünya Sağlık Örgütü psikolojik sağlamlığı, koruyucu faktörler ile riskin sonuçlar üzerindeki etkisini azaltan ve olumlu adaptasyonu sağlayan süreç olarak tanımlamaktadır (Friedli ve World Health Organization, 2009). Amerika Psikoloji Birliği (APA) ise sıkıntılar, önemli stres kaynakları, tehditler, trajedi ve travma karşısında sağlıklı uyum sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Böylece psikolojik sağlamlığın birçok tanımı ortaya konmuştur. Operasyonel tanım konusunda fikir birliği sağlanamasa da yapılan bu tanımlamaların ortak kabul ettiği iki nokta vardır (Friborg ve vd., 2003) ;

1. Psikolojik sağlamlık risk faktörü, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçların etkileşimde bulunduğu dinamik bir süreçtir.

2. Psikolojik sağlamlık bağlam ve zamana özgü olabilmekte ve zaman içinde işlevi değişebilmektedir.

Özetle psikolojik sağlamlık risk faktörleri, travma veya zorlu yaşam olayları karşısında alternatif oluşturma, sağlıklı baş etme, uyum, yeni fırsatlara açıklık ve esnek olmayı içeren dinamik bir süreçtir (Jackson ve Watkin, 2004). Psikolojik sağlamlığın temel şartı, risk ve koruyucu faktörlerin varlığıdır. Koruyucu faktörler desteklendiğinde ve geliştirildiğinde kişi risk faktörlerine karşı daha sağlam hale gelebilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda mutlaka risk ve koruyucu faktörlerle birlikte olumlu çıktı da tanımlanmalıdır. Koruyucu faktörler ve stresli yaşam olayları arasındaki denge uygun olduğu sürece başarılı adaptasyon mümkündür (Werner, 1989).

2.1.1 Risk faktörleri

Araştırmacılar bireyin psikolojik sağlamlığından söz edebilmek için risk faktörlerinin varlığından söz etmemiz gerektiğini vurgulamaktadır (Luthar ve Zigler, 1991). Psikolojik sağlamlığımızı etkileyen faktörlerin (riskler, travmatik yaşam olayları vb.) çoğu ne kontrol edilebilir ne de tersine çevrilebilirdir (Jackson ve Watkin, 2004) ve birçok insan çeşitli (içsel ya da dışsal) risk faktörlerine maruz kalmaktadır (Masten, 2014).

Durlak (1998) risk faktörlerini, negatif bir sonucun olasılığını artıran değişkenler olarak tanımlamaktadır. Rutter'e (1985) göre, risk faktörlerinin hepsi (yoksulluk, aile çöküşü, bir tür şiddet deneyimi, duygusal kayıp, hastalık, işsizlik, savaşlar, felaketler veya teorik olarak bir sorunun başlama olasılığını artıran veya sorunu devam ettiren diğer faktörler) stresli yaşam olaylarıdır. İlk dönem araştırmacıları sadece çocukluk dönemindeki risk faktörlerine odaklanmaktayken zamanla araştırmacılar sadece çocukluk dönemindeki risklere değil yaşamın tüm dönemlerinde karşılaşabilecek yaşam boyu devam eden risk faktörleriyle de ilgilenmiştir (Akar, 2018). Bunlar; fiziksel hastalıklar, savaş, şiddet, doğal afetler, travmatik olaylar, evsizlik, yoksulluk ve yetersiz ebeveynlik gibi risk faktörlerini içermektedir (Herman, 2011). Sonraki dönemde yapılan araştırmalar, insanların zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için sistemlerin (Aileler, sosyal hizmetler, gruplar ve topluluklar) katkısına odaklanmıştır. Buna göre, psikolojik sağlamlık ve müdahalelerinin tanımı, birey, aile, toplum ve kültür olmak üzere birçok etki düzeyinde genişletilmiştir (Cicchetti, 2010). Böylece risk faktörleri de biyolojik, bireysel, çevresel, ailevi ve okulla ilgili risk faktörleri gibi daha geniş başlıkta ele alınmıştır.

En çok araştırılan risk faktörleri arasında düşük sosyoekonomik statü, kalabalık aile, yalnızlık, eğitim düzeyinin düşüklüğü ve yetersiz ebeveynlik yer almaktadır (Luthar ve Zigler, 1991). İstismar (Cinsel, fiziksel ve duygusal) (Margolin ve Vickerman, 2007), iletişim güçlükleri, ihmal, zihinsel veya fiziksel engellilik, olumsuz akran grubu, ebeveyn desteği eksikliği, ruh sağlığı hastalığı olan bir ebeveyn, boşanma/ebeveynlerin ayrılması ve savaşlar veya doğal afetler (Durlak, 1998) diğer risk faktörlerindendir.

Yoksulluk içinde yaşayan çocukların hasta olmaları, okula gidememeleri, okul performanslarının düşük olması, gelişimsel gecikmeleri ve ruhsal hastalık geliştirmeleri daha olasıdır (Sapolsky, 2005). Fakat her yoksul çocuk olumsuz sonuç ile süreci devam ettirmez. Risk faktörleri ve stresli ortamlar, kaçınılmaz olarak zayıf adaptasyona yol açmaz. Doğumdan olgunluğa kadar bireyin gelişiminin her aşamasında, örselenebilirliği artıran stresli olaylar ile sağlamlığı artıran koruyucu faktörler arasında değişen bir denge olduğu açıktır (Werner, 1989).

2.1.2 Koruyucu faktörler

Durlak (1998) koruyucu faktörleri, bireyin maruz kaldığı risk faktörlerine ve travmatik olaylara karşı tampon görevi üstlenen değişkenler olarak tanımlamaktadır. Rutter (1985) ise çocuk ve ergenlerin maruz kaldığı risk faktörlerine direnmelerine veya riskleri dengelemelerine yardım eden dinamik mekanizmalar olarak tanımlamaktadır. Koruyucu faktörler risk faktörünün meydana getirdiği olumsuz etkileri azaltmakta ve uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Karaırmak, 2006). Benzer risk faktörüne maruz kalmalarına rağmen bazı bireylerin bu zorluklarla başa çıkamaması bazı bireylerin ise olumlu adaptasyon göstermesi koruyucu faktörler olarak ele alınan değişkenlerle ilgilidir (Masten ve Powell, 2003). Olsson ve vd. (2004) koruyucu faktörleri içsel ve dışsal faktörler olarak sınıflandırırken, Durlak (1998) bireysel, durumsal ve bağlamsal koruyucu faktörler olarak alt dallarına ayırmaktadır. Bazı araştırmacılar da kişisel, çevresel, biyolojik ve ailesel koruyucu faktörler olarak kategorilendirmektedir (Mandleco, 2000). Kişilik özelliklerinin ve çevresel-sosyal kaynakların stresin olumsuz etkilerini hafiflettiği ve risklere rağmen olumlu sonuçları teşvik ettiği düşünülmektedir (Bernard, 1995).

2.1.2.1 Kişisel koruyucu faktörler

Werner ve Smith (1992), psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan çocukların güçlü iletişim becerisi, sorumluluk duygusu, başarı yönetimi, şefkatli tutumlar, iç kontrol odağı, olumlu benlik algısı ve kendi kendine yardım inancını sergilediklerini ifade etmektedir. Kişilik özelliklerinden olan esneklik, girişkenlik ve dışadönüklük, iç kontrol odağı, öz-denetim, benlik saygısı, olumlu bilişsel değerlendirme ve iyimserlik psikolojik sağlamlığa katkıda bulunan koruyucu faktörlerdendir (Herrman, 2011). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar bilişsel işlevsellik, esneklik, olumlu benlik algısı, duygu düzenleme, geleceğe dair pozitif beklentilere sahip olmak, maneviyat, aktif başa çıkma, iyimserlik, otonomi, umut, içgörü ve ilişki kurmanın psikolojik sağlamlık ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Richardson, 2002). Ek olarak, azim, kararlılık, öz-yeterlik, yaratıcılık, tutarlılık ve öz-farkındalık psikolojik sağlamlık ile olumlu yönde anlamlı ilişkilidir (Affi ve Macmillan, 2011). Bernard (1995), amaç ve gelecek duygusu, özerklik, problem çözme becerisi, yüksek olumlu beklentiler ve sosyal yeterlilik gibi kişisel özelliklerin psikolojik sağlamlık üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Risklerin

olumsuz etkilerini azaltan kişisel koruyucu faktörler yaşam evresine özgü olabilmekte veya yaşam süresi boyunca etkisini gösterebilmektedir (Joseph ve Linley, 2006).

Demografik faktörler (Etnik köken, ırk, cinsiyet ve yaş), nüfus özellikleri ve sosyal ilişkiler psikolojik sağlamlık ile ilişkilendirilmektedir. Örneğin, cinsiyetin psikolojik sağlamlık için koruyucu faktör olabileceğini ifade eden çalışmalar mevcuttur. Boylamsal çalışmalar (Werner, 1989) kadınların genellikle sosyal desteklere ve kaynaklara erişme ve bunları kullanma konusunda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Feingold (1994) kadınların daha fazla dışadönük, öz güven, yardım arama gibi önemli kişisel koruyucu faktörlere sahip olduğunu ifade etmektedir.

2.1.2.2 Çevresel koruyucu faktörler

Psikolojik sağlamlık aynı zamanda ekolojik bir olgudur (Jozefowicz Simbeni ve Allen Meares, 2002). Bağlamsal faktörler, bireyin çeşitli risk faktörlerine maruz kalmasına neden olabildiği gibi olumlu sonuç olasılığını arttırmak için koruyucu faktör görevi de üstlenebilmektedir. Bu noktada çevresel koruyucu faktörlerin önemi oldukça fazladır. Çevresel koruyucu faktörler; ebeveyn desteği, yetişkin mentörlüğü veya gençlerin gelişimini destekleyen kuruluşlar gibi riskin üstesinden gelmeye yardımcı olan olumlu faktörlerdir (Perez ve vd., 2009). Çevresel faktörler mikro ve makro olmak üzere iki kategoride incelenmektedir. Mikro-çevresel düzeyde, aile ve akranların dahil olduğu sosyal desteğin psikolojik sağlamlık ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Aile istikrarı, anneye güvenli bağlanma, bir ebeveynle sağlıklı ilişki, iyi ebeveynlik becerileri olan aileye sahip olma ve ailede depresyon veya madde kullanımının olmamasının psikolojik sağlamlık ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi vardır (Perez ve vd., 2009). Sosyal destek, öğretmen ve aile gibi diğer yetişkinlerin yanı sıra olumlu akranlardan gelebilmekte ve destekleyici olabilmektedir. Makro-çevresel düzeyde, kendini gerçekleştirmesine fırsat veren okul ortamı (Wang ve Gordon, 2012), kültürel faktörler, spor ve sanatsal fırsatlar, toplum hizmetleri, güçlü sosyal politika, dini faaliyetlere kolay erişim ve güvende hissetme (Şiddete maruz kalma olasılığının düşük olması vb.) (Masten ve Reed, 2002), psikolojik sağlamlığa olumlu yönde katkıda bulunmaktadır (Luthar ve vd., 2000).

Koruyucu faktörler ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Werner'in (1989) araştırma sonuçları bizlere risk faktörlerine rağmen strese karşı direnen çocukların

ailelerinin dışında da birçok koruyucu faktöre sahip olduğunu göstermiştir. Bu çocukların yakın aileleri dışında da duygusal destek aldıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların okulda yakın arkadaşları tarafından destek gördükleri veya en az bir ve genellikle birkaç yakın arkadaşının olduğu belirlenmiştir (Werner, 1989). Bu noktada sadece aile değil okul gibi çocuğun maruz kaldığı çevre unsurlarının çocuğun hayatında koruyucu faktör olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar, bir çocuğun hayatındaki diğer insanların (Büyükanne ve büyükbaba, büyük kardeşler, gündüz bakım sağlayıcıları veya öğretmenler), bir ebeveynin yetersiz olması veya fiziksel açıdan uygun olmaması (Hastanede yatması vb.) durumunda destekleyici bir rol oynayabildiğini göstermektedir. (Werner, 1989). Werner (1989) çalışmasında psikolojik olarak sağlam çocukların yaşamlarını incelediğinde mizaç özelliklerine, fiziksel veya zihinsel engellere bakılmaksızın onları koşulsuz olarak kabul eden en az bir kişi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma çocuğun çevresinde olumlu bakım veren birinin desteği ve koşulsuz kabulün psikolojik sağlamlık üzerindeki önemini gözler önüne sermektedir.

2.1.2.3 Biyolojik koruyucu faktörler

Psikolojik sağlamlık konusunda biyolojik ve genetik faktörlerin baz alındığı son dönem araştırmaları, erken dönemde riskli ortamlara maruz kalmanın gelişmekte olan nörobiyolojik sistemleri, beyin yapısını ve işlevini etkileyebileceğini göstermiştir (Cicchetti ve Curtis, 2015). Beyin büyüklüğü, sinir ağları, reseptörlerin duyarlılığı ve nörotransmiterlerin sentezi ve geri alımında değişiklikler meydana gelebilmektedir (Cutis ve Nelson, 2003). Beyindeki bu fiziksel değişiklikler gelecekte karşılaşabileceği psikopatolojiye karşı savunmasızlığı önemli ölçüde şiddetlendirebilmektedir (Herrman ve vd., 2011; akt. Akar, 2018). Bebeklik ve çocukluk döneminde stresli olaylara maruz kalmak, HPA (Hipotalamus-hipofiz-adrenal) ekseninde duygudurum ve anksiyete bozukluklarına karşı hassasiyeti arttırmaktadır (Gladstone ve vd., 2004). Yapılan başka bir araştırma ise 6 ila 12 yaşları arasındaki kötü muamele görmüş ve tedavi edilmemiş çocuklarda yapılan bir EEG (Elektroensefalografi) çalışmasıdır. Araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ile kötü muamele arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Curtis ve Cicchetti, 2007).

Bebeklik ve çocukluk döneminde destekleyici, duyarlı ve hassas bir bakım verenin çocuğun psikolojik sağlamlık düzeyini arttırabileceğine dair güçlü kanıtlar mevcuttur. (Gunnar ve Fisher, 2006). Sıçanlarla yapılan deneysel bir araştırmada, artan yalama gibi anne bakımının, sıçan yavrularının stres karşısında aktive olan HPA tepkisini azalttığı bulunmuştur (Meaney, 2001). İnsanlarda ise erken dönem ebeveyn hassasiyetinin ve sağlıklı bir ortamda yetişmenin daha fazla oksitosin salgılanmasına neden olduğu saptanmıştır. Oksitosin, HPA eksenini baskılamakta, duygu durumunu dengelemekte, olumlu duyguların yaşanmasına yardımcı olmakta ve stres ve kaygıyı azaltarak kişilerarası güveni artırmaktadır (Carter, 2005). Böylece pozitif sosyal etkileşime de katkıda bulunmaktadır. Beyinde gerçekleşen bu değişiklikler ve diğer biyolojik süreçler, olumsuz duygularla başetme kapasitesini ve dolayısıyla olumsuzluklar karşısında sergilenen psikolojik sağlamlığı etkilemektedir (Herrman, 2011).

2.1.3 Olumlu sonuçlar

Psikolojik sağlamlık, koruyucu faktörler ve risk faktörlerinin yanı sıra olumlu çıktıyı da içeren dinamik bir süreçtir (Akar, 2018). Psikolojik sağlamlığı ele alan araştırmaların sadece risk faktörlerini belirlemesi yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra işlevselliği sürdürmeye katkıda bulunan olumlu sonucun da tanımlanması gerekmektedir (Masten, 2001). Araştırmalar olumsuz yaşam olaylarına maruz kalmış kişinin gelişim görevini yerine getirmesini (Masten, 2014), bir psikopatolojisinin olmamasını (Radke Yarrow ve Brown, 1993), sosyal-akademik yeterlilik (Masten ve vd., 1999) ve olumlu davranışlar sergilemesini, yaşamında uyumsuzluk yaşamamasını (Luthar ve Cushing, 1999) suç teşkil eden davranışlarda bulunmamasını (Masten ve Reed, 2002) olumlu sonuç olarak ifade etmektedir.

2.1.4 Psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan araştırmalar

Bu bölümde öncelikle psikolojik sağlamlık ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmektedir. Ardından Türkiye'de yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1.4.1 Psikolojik sağlamlıkla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Yaklaşık 40 yıl süren psikolojik sağlamlıkla ilgili en kapsamlı boylamsal çalışma, Werner ve Smith (1992) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kauai adasında risk faktörlerine maruz kalmış ve yoksulluk içinde yaşayan 698 bebek araştırmaya dahil edilmiştir.

Katılımcılar otuzlu yaşlarına kadar takip edilmiştir. Araştırmada yüksek risklere maruz kalmanın çocuk üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bazı çocukların zor yaşam koşullarına rağmen kendini gerçekleştirme potansiyele sahip oldukları, beceri, yetenek ve kendine güveni riskli ortamlarda bile geliştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (akt. Ünüvar, 2012). Bu çocuklara "Yenilmez, yılmaz çocuklar" ismi verilmiştir. Bu çocukların diğerlerinden farkını anlayabilmek için bulundukları dış çevre, aile yapısı ve bireysel özellikleri incelenmiştir. Bulgular, yılmaz olarak adlandırılan çocukların diğer yaşıtlarına göre daha iyi problem çözme becerisine sahip oldukları, akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler geliştirdikleri, daha özerk, empatik, bağımsız, meraklı ve görevlerine sağdık oldukları bulunmuştur (akt. Gürgan, 2006).

Masten (1994) yaptığı çalışmada psikolojik sağlamlık tanımını farklı koşullardaki çocuklar üzerinden gerçekleştirmektedir. Araştırmada çocuğun maruz kaldığı risk faktörü sayısı artıkça ve aynı zamanda baş etme gücü azaldıkça olumsuz sonuçlarla karşılaşma ihtimalinin arttığı fark edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak yetişkinlerin ve çocukların, zor yaşam olaylarının yıkıcı etkilerini farklı şekilde yaşadıkları vurgulanmıştır (Ahern ve vd., 2008).

Masten ve Coatsworth (1998) risk faktörüne maruz kalan çocukların olumlu sonuçlara ulaşabilmeleri için uygulanan psikolojik sağlamlık müdahaleleri ve politikaları içeren araştırmaların sonuçlarını ele almaktadır. Araştırma bulgularında risk faktörüne rağmen olumlu çıktı elde edebilen çocukların, kendilerine bakan yetişkinleri, normal gelişen beyinleri, kendi dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını yönetme yeteneklerinin olduğu belirtilmiştir. Yoksulluk, doğal afetler, aile içi şiddet, kronik stres ve çocuk gelişimi için diğer yüksek riskli bağlamlar, bu önemli adaptif sistemlere zarar verebilmekte veya kalıcı etkilere neden olabilmektedir. Araştırmada etkili önleyici müdahalelerin, bu sistemleri güçlendirerek veya eski haline dönmesini sağlayarak bireyin olumlu sonuç elde etmesine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır.

Yi-Fraizer ve vd. (2015) tip 1 diyabet hastalığına sahip 50 ergende psikolojik sağlamlık ile sıkıntı, başa çıkma ve diyabet sonuçları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Düşük psikolojik sağlamlık düzeyi ile daha yüksek sıkıntı, düşük yaşam kalitesi ve zayıf glisemik kontrolün ilişkili olduğu bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan katılımcılar diğer katılımcılara göre daha uyumsuz başa çıkma stratejilerini

kullanmışlardır. Bu kişilerin olumsuz sonuçlar açısından risk altında olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonunda tip 1 diyabetli ergenler için sıkıntıyı azaltmak ve sonuçları iyileştirmek için psikolojik sağlamlık müdahale programlarının oluşturulması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Soltani ve vd. (2013) tarafından gerçekleşen çalışmada baş etme mekanizmaları, depresyon, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya 277 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bulgular, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Fullerton ve vd. (2021) 306 lisans öğrencisinin katılım sağladığı çalışmada psikolojik sağlamlık üzerinde bireysel farklılıkların rolü incelenmiştir. Sonuçlar, psikolojik sağlamlığın psikolojik iyi oluş ve uyum ile doğrudan ilişkisi olduğunu göstermektedir.

2.1.4.2 Psikolojik sağlamlıkla ilgili türkiye'de yapılan araştırmalar

Türkiye'de yapılan literatür çalışmaları incelendiğinde "Resilience" teriminin birçok farklı şekilde çevirisinin yapıldığı görülmektedir. "Belirli Risk Faktörlerine Maruz Kalmış Ergenlerde Akademik Sağlamlığı ve Psikolojik Sağlamlığı Yordayan Faktörler" adlı yüksek lisans tez çalışmamda "Resilience" terimin Türkçe karşılığı olarak "Psikolojik Sağlamlık" kavramı kullanılmaktadır. "Resilience" kavramının psikolojik sağlamlık (Akar, 2018; Gizir, 2004; Sipahioğlu, 2008; Tatarer, 2020; Yalım, 2007), yılmazlık (Gürgan, 2006), dayanıklılık (Uluğtekin, 1997) ve kendini toparlama gücü (Işık, 2016) gibi farklı çevirileri mevcuttur.

Eminağaoğlu (2006) araştırmasında 12-16 yaş aralığında olan 27'si kontrol 27'si deney grubuna yerleştirilen 54 sokak çocuğu ile çalışma gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre sokak çocuklarının akran grubu ile aralarındaki duygusal bağın psikolojik sağlamlık için hayatlarındaki en önemli koruyucu faktör olduğu görülmektedir.

Yalım (2007) üniversite öğrencilerinin ilk yılında sergiledikleri uyum ile cinsiyet, psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve başa çıkma yolları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma gerçekleştirmiştir. 420 üniversite öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları psikolojik sağlamlık puanı yüksek olan öğrencilerim uyum puanlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Güloğlu ve Karaırmak'ın (2010) çalışmasında benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığın yalnızlık üzerindeki etkisini incelemek için Kocaeli Üniversitesinde öğrenim gören 410 öğrenciye Ego Sağlamlığı Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığın, yalnızlık ile aralarında negatif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Arslan (2015) çalışmasında ergenlik dönemindeki bireylerin olumlu duygu, benlik saygısı ve öz-yeterliğin psikolojik sağlamlık ile ilişkisini incelemiştir. Yaşları 12-18 aralığında olan 476 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, olumlu duygu, benlik saygısı ve öz-yeterliğin psikolojik sağlamlık ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu ortaya konmuştur.

Arslan ve Balkıs (2016) tarafından 14-19 yaş aralığındaki 331 öğrenci ile çalışma gerçekleştirerek ergenlik döneminde anne ve babadan algılanan duygusal istismar ve problem davranışlar arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve öz- yeterliğin aracı rolü araştırılmıştır. Araştırma bulguları, anne babadan algılanan duygusal istismarın psikolojik sağlamlığı doğrudan yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise ergenlik döneminde anne ve babadan algılanan problem davranışlar ve duygusal istismar arasındaki ilişkide öz-yeterliğin ve psikolojik sağlamlığın koruyucu faktör olduğu kanıtlanmıştır.

Çelikkaleli ve Kaya (2016), 346 üniversite öğrencisi ile çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada duygusal yetkinlik inancı, bilişsel çarpıtma ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki araştırılmıştır. Psikolojik sağlamlık ile bilişsel çarpıtma arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akduman ve vd. (2018) Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri ve Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği öğrencileri ile psikolojik sağlamlık ve empatinin iletişim becerileri üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ve empatinin iletişim becerileri üzerinde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmuştur.

Güney ve Yalçın (2020) tarafından yapılan araştırmada anne babası birlikte olan ve anne babası boşanmış lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri karşılaştırılmıştır. 584 lise öğrenci katılım göstermiştir.

Bunlardan 322'sinin anne babası birlikte yaşarken, 262 katılımcının anne ve babası boşanmıştır. Araştırma sonucu hem ebeveynleri birlikte yaşayan hem de ebeveynleri boşanmış ergenlerde algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Tatarer (2020), Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ), Güçlükler Anketi (GGA) ve Psikolojik Sağlamlık Tutum ve Beceri Ölçeği (PSTBÖ) ölçeklerini kullanarak 12-14 yaş aralığındaki baba kaybı yaşamış 32 ergen ile çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma Çocuk ve Ergenler İçin Psikolojik Sağlamlık Programı'nın çocuklar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Yaklaşık 120-150 dakika süren oturumlar haftada 1 gün olmak üzere 5 hafta uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre Psikolojik Sağlamlık Programı, baba kaybı yaşamış ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinde artış meydana getirdiği ortaya konmuştur.

2.1.5 Psikolojik sağlamlık müdahale çalışmaları

Psikolojik sağlamlık ile ilgili uluslararası müdahale programları incelendiğinde; 1990'ların başında Dr. Martin Seligman, üç meslektaşıyla birlikte – Lisa Jaycox, Jane Gillham ve Karen Reivich – Penn Psikolojik Sağlamlık Programı (PRP) olarak bilinen beceriye dayalı bir depresyon önleme programı geliştirmiştir. Program, empati, esneklik, duygusal farkındalık, iyimserlik, problem çözme, öz düzenleme, öz yeterlik, güçlü ilişkiler kurabilme üzerine müdahale alanlarını oluşturmuştur (Akar, 2018). Uygulanan bu program başarıyla tamamlanmış ve ABD Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü'nden fon almıştır. 1994'te Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en iyi 100 sağlık sektörünü içeren şirket, Penn Üniversitesi'ndeki ekipten iş yaşamında psikolojik sağlamlığı geliştirmelerine yardımcı olmalarını talep etmiştir (Jackson ve Watkin, 2004).

Alvord ve vd. (2011) "Resilience Builder Program For Children And Adolescents" adlı bilişsel davranışçı temelli psikolojik sağlamlık programını geliştirmişlerdir. Çocuk ve ergenler için oluşturulan program özsaygı, öz-denetim, başa çıkma stratejilerinin kullanımını arttırmak amacıyla oluşturulmuştur. Grup faaliyetleri katılımcıların psikolojik sağlamlıkla ilişkili koruyucu faktörler geliştirmesine yardımcı olmuştur. Her oturum, öz farkındalığı, esnek düşünmeyi ve sosyal yetkinliği teşvik etmek için bir dizi

farklı aktivite (Ev ödevi, topluluk gezileri, gevşeme egzersizleri) içermektedir. Kas gevşetme, görselleştirme ve sakin nefes alma gibi gevşeme teknikleri öz-düzenlemeyi geliştirmektedir.

Amy Winehouse Vakfı (2017) uyuşturucu ve alkol kullanımının gençler üzerindeki etkilerini önlemek için çalışmaktadır. Vakıf, savunmasız ve dezavantajlı gençleri kendilerine ulaşmaları için desteklemeyi, bilgilendirmeyi ve ilham vermeyi amaçlamaktadır (Ecclestone, 2017). "Amy Winehouse Foundation Resilience Programme" adlı psikolojik sağlamlık programı Harvard Üniversitesi işbirliği ile oluşturulmuştur (Ecclestone ve Rawdin, 2016). Program öğrencilere, ebeveynlere, bakıcılara, öğretmenlere ve gençlere alkol ve uyuşturucu kullanımı konusunda daha sağlıklı kararlar vermeleri konusunda destek olmak için oturumlar uygulamaktadır. Programın uygulandığı katılımcılarda özgüven, akran baskısı ve riskli davranışları yönetme becerilerinde anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir (Akar, 2018).

Türkiye'de uygulanan müdahale programları incelendiğinde; Gürgan (2006), "Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi" adlı 36 öğrenci ile gerçekleştirdiği doktora çalışması karşımıza çıkmaktadır. Her biri yaklaşık 2 saat süren 11 oturumluk program uygulanarak deney grubunda psikolojik sağlamlık düzeyinin arttırılması hedeflenmiştir. Program sonucunda deney ve kontrol grubu arasında psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Gözlemlenen bu fark, uygulanan yılmazlık eğitim programından kaynaklanmaktadır.

Ünüvar (2012), 25 kız ve 35 erkekten oluşan lise öğrencileri ile "Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin denetim odağına ve yılmazlık düzeylerine odaklanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan müdahale sonucunda, kontrol ve etkileşim gruplarına göre yılmazlık ve denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir. İzleme ölçümlerinde de benzer sonuç meydana gelmiştir.

Akar (2018), “ Psikolojik Sağlamlık Programının Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyine Etkisi” isimli doktora tezinde 15-18 yaş aralığındaki 52 lise öğrencisine 10 oturumluk psikolojik sağlamlık programı uygulamıştır. Bu oturumlar; psikolojik sağlamlık, empati, stres yönetimi, esneklik, stres yönetimi, gerçekçi/ gerçekçi olmayan düşünce, iyimserlik ve kötümserlik, otonomi, mizah gibi psikolojik sağlamlığa olumlu katkıda bulunan koruyucu faktörleri içermektedir. Araştırmada psikolojik sağlamlık programın ekonomik düzeyi düşük ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi incelenmiştir. Çalışma bulguları, Psikolojik Sağlamlık Geliştirme Programının yoksulluk riskine maruz kalmış ergenlerde psikolojik sağlamlık düzeyini arttırdığını ortaya koymuştur. Yapılan izleme testi sonuçları, müdahale programının etkisinin uzun süreli olduğunu kanıtlamıştır.

2.2 Akademik Sağlamlık Kavramının Tanımı

Psikolojik sağlamlığın ergenlerin hem akademik ve duygusal yaşamlarını hem de genel uyumlarını etkilediği bilinmektedir. Psikolojik sağlamlığı yüksek çocukların akademik zorluklarla baş etme becerilerinin güçlü olduğu ve akademik başarı performansının da yüksek olduğu belirtilmiştir (Daigneault ve vd., 2007). Fakat genel psikolojik sağlamlık tanımlamak yerine spesifikleştirmek bireyin gelişimine ilişkin daha ayrıntılı bilgi vermektedir (Akar, 2018). Çünkü yüksek riske maruz kalmış bazı çocukların bir alanda yeterlilik gösterirken, diğer yaşam alanlarında başarısızlık sergiledikleri tespit edilmiştir (Luthar ve vd., 1993). Örneğin; kişi maruz kaldığı risk faktörlerine rağmen duygusal bağlamda olumlu sonuç elde edebilirken, akademik alanda benzer sonucu elde edememektedir. Duygusal sağlamlık (Kline ve Short, 1991), sosyal sağlamlık, ilişkisel sağlamlık, eğitimsel sağlamlık (Wang ve Gordon, 2012) ve akademik sağlamlık (Alva,1991) gibi sağlamlığın alt dallarını tanımlamak daha yararlı olacaktır (Olsson ve vd., 2003). Ergenlerin başa çıkması gereken en önemli negatif yaşam olaylarından biri ise akademik zorluklardır. Bu noktada karşımıza akademik sağlamlık kavramı çıkmaktadır. Literatürde, akademik sağlamlık teriminin yüksek düzeyde kabul gördüğü ve sağlamlık araştırmacıları tarafından kullanıldığı görülmektedir (Andrew ve Herbert, 2006).

Akademik sağlamlık, akademik bir süreçte karşılaşılan birçok sorun için önleyici bir faktör olarak kabul edilmektedir (Masten ve Coastworth, 1998). Perrone ve vd. (2001)

akademik sağlamlığı, olumlu ve uyumlu sebat etme becerisi olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre akademik sağlamlık, etkili bir şekilde akademik hayatta oluşan birçok riskle başa çıkma sürecidir (Kennedy ve Bennett, 2006). Morales ve Trotman (2005) akademik sağlamlığı, bireyin istatistiksel risk faktörlerine maruz kalmasından sonra ortaya çıkan eğitimsel başarı sonucu olarak tanılamaktadır. Akademik sağlamlık, Nettle ve Pleck (1994) tarafından "Sosyal dezavantajlar veya son derece olumsuz koşullar karşısında yaşam görevlerine başarılı uyum" olarak adlandırılmaktadır. Pajares (2006) ise konu ile ilgili düşüncesini "Akademik sağlamlık başarılı olmak için gereken becerileri sağlayamaz. Bu becerileri elde etmek ve etkin bir şekilde kullanmak için gereken çabayı ve azmi sağlamaktadır." şeklinde ifade etmektedir.

Akademik olarak sağlam öğrenciler, onları eğitim öğretim hayatlarında başarısız olma ve sonucunda okulu bırakma riskine sokan yüksek düzeyde stresli yaşantılar ve olayların varlığını sürdürmesine rağmen yüksek düzeyde başarı motivasyonu ve performansı sürdürenler olarak tanımlanmaktadır (Alva, 1991). Akademik olarak sağlam öğrencilerin olmayan akranlarına kıyasla risklerle baş etmede daha iyi oldukları, daha fazla ödev yaptıkları, daha çok çalıştıkları, dersten kalma olasılıklarının daha düşük olduğu (Finn ve Rock, 1997) ve daha yüksek eğitim taleplerinin olduğu (Cappella ve Weinstein, 2001) ifade edilmektedir. Ayrıca, akademik açıdan sağlam öğrenciler çok gelişmiş sosyal becerilere, benlik saygısına (Dumont ve Provost, 1999; Martin ve Marsh, 2006) sahiptirler ve öz kontrole odaklanırlar (Cappella ve Weinstein, 2001; Kimberly ve Rouse, 2001). Akademik sağlamlığı yüksek olan bireyler akademik sağlamlığı düşük olanlardan görevlerini daha iyi yerine getirmeye çalışmaktadırlar (Kapıkıran, 2012).

Akademik başarı, okul çağındaki çocuklar için akademik sağlamlığın ve yeterliliğin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Masten ve Coastworth, 1998). Literatürdeki birçok çalışma akademik olarak sağlam ergenlerin okul hayatlarında akademik olarak başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Benard, 1991; Richman ve vd., 1998). Kişinin çaba göstererek istediği hedefe ulaşabileceğine dair olumlu inancı (Bandura ve vd., 1996), öz yeterlilik ve öz-denetim seviyeleri (Denissen ve vd., 2007) bireyin akademik sağlamlık ve akademik başarı düzeyini etkilemektedir (McTigue ve vd., 2009). Akademik başarı çabası, akademik sağlamlığın pozitif yönde anlamlı

yordayıcısıdır (Blair ve Razza, 2007). Akademik olarak sağlam öğrencilerin zorlu akademik problemlere karşı olumlu bir tutum sergilemeleri için iyi düzeyde öz-denetim becerisine sahip olmaları gerekmektedir (McTigue ve vd., 2009). Bu nedenle öz-denetim becerisi güçlü olan öğrenciler, öğrenme zorlukları karşısında daha ısrarcıdır veya başka bir deyişle akademik olarak sağlamdır (McTigue ve vd., 2009).

2.2.1 Akademik sağlamlık risk faktörleri

Araştırmalar belirli koşullara veya risk faktörlerine maruz kalmanın bir bireyin belirli olumsuz sonuçlarla karşılaşma olasılığını artırdığı fikrini ortaya koymaktadır (Alva, 1991; Andrew ve Herbet, 2006; Perez ve vd., 2009). Yoksulluk, azınlık etnik gruba dahil olma, göç, ana dilinin konuşulmadığı bir okula gitmek, zayıf ebeveyn rehberliği, eğitim materyallerine ulaşmada güçlük, öz-denetim becerisinde zayıflık ve akran zorbalığı akademik sağlamlık risk faktörlerinden bazılarıdır (Aremu, 2000). Akademik sonuçlar açısından kronik risk faktörleri, akademik güçlüklerle veya okulu bırakmayla ilişkilidir (Finn ve Rock, 1997). Ancak çoğu zaman, bu risk faktörlerine bir dizi risk davranışı eşlik etmektedir. Önemli sayıda araştırma sonucu, statü (Ekonomik, etnik vb.) özelliklerinin riskli davranışlarla ilişkisini doğrulamaktadır (Benard, 1991). Örneğin, etnik azınlık grubuna dahil olan öğrencilerin sınıfta öğrenme ile ilgili etkinliklere daha az katıldıkları (Finn ve vd., 1995), okulda daha fazla davranış sorunu sergiledikleri (McFadden ve vd., 1992) ve azınlık olmayan akranlarına kıyasla sınıfta ve okulda daha yüksek devamsızlık oranlarına sahip oldukları (Caldas, 1993) belgelenmiştir.

Bu ilişki karşısında benzer koşulları yaşayan birçok genç okul başarısı elde edebilmektedir (Alva, 1991). Eğer bir öğrenci olumlu bir kendilik inancına sahipse ve risk faktörlerinin yaratabileceği sonuçları sağlıklı bir şekilde yönetebiliyorsa; örneğin, düzenli olarak okula gidiyorsa, müfredat dışı etkinliklere katılıyorsa, gerekli çalışmaları tamamlıyorsa bunlar, bir risk grubunun üyesi olmasına rağmen öğrencinin okulda başarı şansını artıran koruyucu mekanizmalar olarak hizmet edebilmektedir (Luthar ve vd., 2000). Bir sonraki bölümde öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörler detaylı olarak ele alınmaktadır.

2.2.2 Akademik sağlamlık koruyucu faktörler

Akademik sağlamlık, yapı olarak risk altındaki öğrencilerin uyumlarına ve akademik başarılara katkıda bulunan iç koruyucu faktörleri ve dış koruyu faktörleri içeren dinamik bir gelişim süreci olarak kabul etmektedir (Luthar ve vd., 2000). Sağlamlık araştırmalarında risk faktörleri karşısında bazı çocuk ve ergenlerin başarılı uyumunu açıklamak için iç ve dış koruyucu faktörlerin incelenmesinin önemi konusunda bir fikir birliği vardır (Masten ve Reed, 2002).

İçsel koruyucu faktörler, olumlu gelişim sonuçları ile ilişkili bireysel nitelikler ve özelliklerdir (Beceriler, tutumlar, inançlar ve değerler). İşbirliğine yatkınlık, iletişime açıklık, empati, güçlü problem çözme becerileri, iyi tanımlanmış hedefler, yüksek öz-yeterlik ve öz-farkındalık gibi içsel koruyucu faktörler doğal olarak gelişmekte ve olumlu akademik gelişime katkıda bulunmaktadır (WestEd, 2003). Akademik sağlamlık öğrencinin sosyo-duygusal değişkenler, benlik kavramı, akademik beklentiler, nedensel yüklemeler ve kendi yeteneklerine güven gibi kişilik özellikleriyle yakından bağlantılıdır (Waxman ve vd., 1997). Ayrıca araştırmacılar arasında akademik sağalmlığın çaba, sebat, kişisel güç, özerk çalışma yeteneği, öğrenme hevesi ve okumaktan zevk alma gibi motivasyonel değişkenlerle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu konusunda geniş bir fikir birliği vardır (Jacob, 2002).

Dış koruyucu faktörler evde, okulda, toplulukta ve akran gruplarında bulunan şefkatli ilişkiler, yüksek ama gerçekçi beklentiler ve olumlu faaliyetlere katılım için teşvik gibi çevresel-sosyal destekler ve fırsatlardır (WestEd, 2000). Ailenin akademik sağlamlıkla ilgili çocuğa verdiği destek, akademik sağlamlığın en önemli yordayıcılarından biridir. Ailelerinden yüksek düzeyde sosyal destek alan öğrenciler daha yüksek akademik sağlamlığa sahiptir (Benard, 1991).

2.2.3 Olumlu sonuçlar

Bireyin çeşitli risk faktörlerine maruz kalmasına rağmen akademik güçlüklerle baş etmesi, okula devam etmesi, ders dışı etkinliklere katılım göstermesi, yaşamdan doyum alması ve akademik başarı sergilemesi olumlu sonuç değişkenine örnek olarak gösterilmektedir. (Howard ve Johnson, 2000). Örneğin, yoksul çocuk ve ergenlerin önemli bir yüzdesi ekonomik güçlüklere rağmen zorlukların üstesinden gelmektedir

(Gizir, 2004). Yetkinlik sergileyerek son derece başarılı, iyi ve üretken yaşamlar sürdürmeye devam etmektedirler (Werner ve Smith, 2001). Akademik sağlamlığı yüksek yoksul çocuklar, okulda yeterli performans göstermekte, sorunlardan veya suçlu davranışlardan kaçınmakta, kendine güveni yüksek olmakta, yeterli düzeyde akranları ve toplumla ilişkilerini sağlıklı yürütebilmektedir (Taylor, 1994).

2.2.4 Akademik sağlamlık ile ilgili yapılan araştırmalar

Psikolojik sağlamlık araştırmaları, son derece olumsuz ortamlara maruz kalmasına rağmen elde edilen olumlu sonuçları (Psikopatolojinin olmaması, akademik başarı, okul sürekliliği vb.) incelemektedir (Howard ve Johnson, 2000). Sağlamlık araştırmacıları sosyal ve psikolojik sonuçlara ek olarak, çocukluk ve ergenlik dönemindeki stresli olay ve koşullara karşın sergilenen akademik başarıyı da incelemiştir (Alva, 1991). Bu temelden yola çıkarak, daha spesifik olan akademik sağlamlık çalışmaları ortaya konmuştur.

Akademik sağlamlık araştırmacıları, risk faktörlerine rağmen elde edilen yüksek eğitim başarısına odaklanmaktadır (Jimerson ve vd., 1999). Risk faktörleri arasında ana dilinin konuşulmadığı bir okula gitmek, azınlık etnik gruba ait olma ve düşük gelirli bir ev ortamı yer almaktadır (Dauber ve vd., 1996). Yüksek başarı ve risk faktörlerinin tanımları çalışmadan çalışmaya değişmektedir. Örneğin, Gordan (1995) liseden mezun olabilen Afrikalı- Amerikalı (azınlık etnik gruba ait olma) öğrencilerle çalışırken, Gandara (1995) düşük sosyo-ekonomik düzeydeki Meksikalı-Amerikalılar üzerinde çalışma gerçekleştirmiştir. Seçilen risk faktörlerinden bağımsız olarak, tüm akademik sağlamlık çalışmaları olumlu akademik sonuçlara dayanmaktadır (Morales, 2008).

İlk dönem akademik sağlamlık araştırmacıları belirli etnik alt popülasyonlara odaklanmıştır (Morales, 2008). Afrikalı-Amerikalılar ve Meksikalı-Amerikalılara ek olarak, incelenen diğer gruplar arasında Yerli Amerikalılar (Heavyrunner ve Marshall, 2003), Porto Rikolular (Taylor ve Wang, 2000), Doğu Asyalı göçmenler (Gibson, 1986), Dominik asıllı Amerikalılar (Morales, 2008) ve Asyalı Amerikalılar (Crosnoe ve Elder, 2004) gibi etnik popülasyonlar üzerine araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bugüne kadar akademik sağlamlıkla ilgilenen birçok çalışma, etnik azınlık gruplarına veya aşırı başarılılara odaklanmıştır. Ancak, akademik sağlamlık tüm öğrencileri kapsayan bir

kavramdır. Çünkü bir noktada tüm öğrenciler düşük performans, sıkıntı, zorluk veya baskı yaşayabilmektedir (Martin ve Marsh, 2006).

2.2.4.1 Akademik sağlamlık ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Akademik sağlamlıkla ilgili yapılan uluslararası araştırmalar incelendiğinde Alva (1991) tarafından gerçekleştirilen "Meksikalı-Amerikalı Öğrenciler Arasında Akademik Sağlamlık: Koruyucu Kaynakların ve Değerlendirmelerin Önemi" adlı çalışma karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada benzer bir sosyokültürel arka planı paylaşmalarına rağmen Meksikalı-Amerikalı öğrencilerin bazılarının neden akademik olarak başarılı veya başarısız olduklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Meksikalı-Amerikalı onuncu sınıf öğrencilerinin özellikleri incelenerek koruyucu faktörlerin rolüne bakılmıştır. Bir dizi sosyokültürel değişkenin, ebeveynlerin düşük eğitim ve mesleki statüsünün, aile bütünlüğünün (ebeveyn kaybı), aile gelirinin ve kompozisyonunun, ailenin çocuğun okula katılımını desteklemede yetersiz kalmasının, etnik azınlık statüsü ve evdeki öğrenme materyallerinin yetersizliğinin Meksikalı-Amerikalı öğrencileri akademik başarısızlık riski altına soktuğu yaygın bir şekilde belgelenmiştir (Alva, 1991).

Gordon ve Coscarelli (1996) İspanyol kökenli 36 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada motivasyon ve benlik kavramı özellikleri incelenmektedir. Katılımcılar akademik olarak sağlam olan ve olmayan öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Akademik olarak sağlam olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farkın kaynağını açıklamak için iki grup bazı özellikler çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Bu farkın sağlam öğrencilerin bilişsel yeteneklerine dair inançlarının yüksek olmasından kaynaklandığı bulunmuştur. Ayrıca, sağlam öğrenciler olmayanlara göre akademik alanda daha fazla başarı sergilemiştir. Çünkü sınavlarında ve ödevlerinde başarılı olacaklarına dair inançları yüksektir. Araştırma sonucunda başarı ile akademik sağlamlık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Finn ve Rock (1997), düşük gelire sahip 8 ve 12. Sınıf kademesinde olan 1803 öğrenci ile çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, düşük gelire maruz kalmasına rağmen akademik açıdan başarılı olan çocukların onları daha az başarılı akranlarından ayıran süreçleri anlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada kullanılan akademik başarının tanımı (a) liseden mezun olma, (b) standart başarı testlerinde "makul" puanlar ve (c) lise boyunca

notları geçmek olarak ele alınmıştır. Test puanlarına göre akademik olarak başarıyla okulu tamamlayanlar "Akademik olarak sağlam öğrenciler" olarak tanımlanmıştır. Gruplar, psikolojik özellikler ve okul bağlılığı ölçümleri açısından karşılaştırılmıştır. İstatistiksel olarak kontrol edildikten sonra gruplar arasında katılım davranışları konusunda büyük, anlamlı farklılıklar bulundu. Bulgular, yoksulluk gibi risk faktörüne maruz kalmasına rağmen öğrencinin okul katılımının, devamlılığı sağlamasının ve eğitim hayatını tamamlamasının akademik sağlamlığın önemli bir bileşeni olduğu hipotezini desteklemektedir.

Smokowski ve vd. (1999) öğrenciler ve öğretmenler ile nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğrencinin riskli davranışlarını erken fark edip müdahale eden, öğrencisinin başarı gösterebileceğine inanan, geribildirim veren, ev ve okul ile ilgili sorunlarına önem veren, gelecekteki hedeflerine ulaşabileceğine inanan öğretmenlerin öğrencinin akademik sağlamlık düzeyini önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur.

İstismara uğramış kişilerle çalışma gerçekleştiren Gilligan (1999), öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarını olumlu yönde değiştirme etkisine sahip olduğunu belirtmiştir. Gilligan'a (1999) göre öğretmenler çocuk için hem koruyucu hem de risk faktörü olabilmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerini ihtiyaç anında sevgi ve şefkat ile dinlemelerinin, onların duygularını anlamaya çalışmalarının öğrencinin akademik sağlamlık düzeyinde etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Ripple ve Luthar (2000) yoksulluk içinde büyüyen çocukların akademik sorunlar açısından risk altında olduklarını ifade etmektedir. Araştırma bulguları, yoksul çocukların okulda zorluk yaşamalarının, düşük akademik sağlamlık düzeyine sahip olmalarının, düşük akademik performans göstermelerinin, okulu bırakmalarının, standartlaştırılmış testlerde düşük puan ve düşük düzeyde zekâ testi puanı almalarının daha olası olduğunu göstermektedir. Lise veya üniversiteye gitme ve oradan mezun olma olasılıkları da diğer akranlarına göre daha düşüktür (Suh ve Suh, 2007).

Lise öğrencileri ile boylamsal bir çalışma gerçekleştiren Cappella ve Weinstein (2001), içsel kontrol odağına sahip olmanın akademik sağlamlığı yordadığını tespit etmiştir. Araştırmada sosyoekonomik durumun sağlamlığı yordamadaki rolü, psikolojik ve okul ortamı değişkenleri ile açıklanmaktadır.

Wasonga (2002) tarafından yapılan araştırmada dışsal koruyucu faktörler ve akademik sağlamlık değişkeni ele alınmaktadır. Araştırmaya 559 öğrencinin katılım göstermiştir. Cinsiyetin dışsal koruyucu faktörler üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda kızların erkeklere göre akademik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek ve daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Arnold (2003) doktora tez çalışmasını akademik sağlamlık düzeyleri yüksek 8.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışması risk faktörlerine maruz kalmış öğrencilerin akademik sağlamlık sergilemelerine neden olan yaşam tecürebelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna bakıldığında yüksek akademik beklenti, aile akademik başarı desteği, benlik saygısı ve iç kontrol odağının akademik sağlamlığa katkı sağladığı bulunmuştur.

Buckner ve vd. (2003) çalışmalarında yoksulluk içinde yaşayan çocuk ve ergenlerin, olumlu gelişimlerine zarar veren negatif yaşam olaylarından ve kalıcı etkilerinden muzdarip olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, çocukların zayıf akademik sağlamlık ve başarızlıkları ile yoksulluk arasında güçlü ve tutarlı bağlantılar olduğu saptanmıştır.

Dass-Brailsford (2005) tarafından Güney Afrika ülkesinde ekonomik düzeyi düşük öğrenciler ile nitel çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile gözlemler, durum çalışması ve etnografik görüşmeler yapılmıştır. Bu öğrencilerin akademik olarak nasıl başarılı oldukları ve akademik sağlamlık sergiledikleri araştırılmıştır. Çalışma akademik olarak başarılı öğrencilerin yüksek düzeyde girişimcilik özelliğine ve motivasyona sahip olduklarını göstermiştir. Bulgular, öğrencinin aile ortamının, çevresinde bulunan sosyal hizmet kurumlarının ve rol modellerinin, öğretmen ve okulla olan ilişkisinin akademik sağlamlık üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Acedevo ve Esquivel (2008) tarafından gerçekleşen çalışmada planlama ve bilişsel esneklik becerisinin akademik sağlamlık ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Lee (2009) düşük sosyoekonomik düzeye sahip lise öğrencileri ile çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada akademik başarı puanı ile akademik sağlamlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ek olarak, anne ve babası birlikte olup onlarla

yaşayan öğrencilerin anne veya babasından sadece biri ile yaşayanlara göre akademik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Abolmaali ve Mahmudi (2013) İran ülkesinde liseye giden 374 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda okul iklimi ve akademik sağlamlığın akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir.

Jowkar ve vd. (2014) başarı hedef yönelimleri (Achievement goal orientations) ile akademik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 606 öğrenci (307 kız ve 297 erkek) katılmıştır. Bulgulara göre başarı hedef yönelimi, öğrencilerin akademik başarılarında ve akademik sağlamlık düzeylerinde kritik bir role sahiptir.

COVID-19 pandemisi nedeniyle okulların kapanması ve evden derslere katılım sürecinden bu yana öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluğun akademik sağlamlık üzerindeki etkisi geniş çapta tartışılmamıştır. Literatürdeki bu açığı kapatmak için Ramadhana (2021) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma okul döneminde çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk değişkeni ile öğrencilerin akademik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı hakkında bilgi vermektir. Bu çalışmaya Endonezya'nın Bandung kentindeki beş liseden 1.681 öğrenci katılım göstermiştir. Sonuçlar, öğrencinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile akademik sağlamlığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrenme motivasyonu ve kendi kendine öğrenme boyutları öğrencinin akademik sağlamlığını önemli ölçüde öngörmüştür. Bu çalışma, akademik sağlamlığı ve başarıyı artırmak için çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenci hazır bulunuşluğunun önemini vurgulamaktadır. Öğrenmeye hazır bulunuşluk, akademik sağlamlıkta destekleyici bir faktör olarak görülmektedir.

2.2.4.2 Akademik sağlamlık ile ilgili türkiye'de yapılan araştırmalar

Bu bölümde akademik sağlamlıkla ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ülkemizde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan birçok araştırma olmasına rağmen alt boyutlarından biri olan akademik sağlamlık konusunda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Asaroğlu, 2019).

Gizir ve Aydın (2009) ekonomik düzeyi düşük sekizinci sınıf öğrencilerin katılım sağladığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik sağlamlığını destekleyen potansiyel bireysel özellikler ve çevresel koruyucu faktörler incelenmektedir. Çalışma sonuçları evdeki, okuldaki yüksek ve gerçekçi beklentinin, okulun ilgi düzeyinin, akran ilişkilerinin akademik sağlamlığın önde gelen çevresel koruyucu faktörleri olduğunu ortaya koymuştur. İçsel koruyucu faktörler ele alındığında ise akademik yetenekleri hakkında kendilik algısının olumlu olması, yüksek eğitim hedefleri, empatik anlayış, iç kontrol odağı ve gelecek için umutlu olmanın akademik sağlamlık ile olumlu ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Er (2009) yüksek lisans tez çalışmasını ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Genel Öz-yeterlik Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği, Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Sağlamlık Ergen Gelişim Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada bazı içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin akademik sağlamlığı yordama gücünü açıklamak amaçlanmıştır. Dışsal koruyucu faktör kategorisinde yer alan okul-içi etkinliklere katılım, akran desteği, aile içinde yüksek beklentiler, öğrencinin algıladığı psikolojik özerklik değişkenlerin ailesi parçalanmış öğrencilerin akademik sağlamlığını anlamlı yordadığı bulunmuştur. İçsel koruyucu faktör kategorisinde yer alan iletişim becerisi ve eğitim beklentisi değişkenlerin ailesi parçalanmış öğrencilerin akademik sağlamlığını anlamlı yordadığı bulunmuştur.

Yavuz (2015) akademik sağlamlık düzeyi yüksek fakat ekonomik düzeyi düşük olan lise son sınıf öğrencileri ile çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, öğrencilerin akademik sağlamlık özelliklerini cinsiyet, algılanan sosyal destek ve okula bağlanma değişkenleri açısından incelemektedir. Düşük ve yüksek akademik sağlamlık düzeyine sahip öğrenciler arasındaki farklar bu değişkenler üzerinden belirlenmektedir. Bilişsel Esneklik Envanteri, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Çocuklar ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik sağlamlıklarını, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenlerinin anlamlı yordadığı bulunmuştur.

Asaroğlu (2019) yüksek lisans tez çalışmasını 249'u erkek 243'ü kız olan 8. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik sağlamlık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Kişisel Bilgi Formu, Ergen Gelişim Ölçeği ve Okul iklimi Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akademik sağlamlık ile okul iklimi algısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

Sadioğlu (2019), Mardin'de öğrenim gören 502 öğrenciye Akademik Dayanıklılık Ölçeği, Denetim Odağı Ölçeği ve Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği uygulayarak çalışma gerçekleştirmiştir. Bulgular, öğrenci denetim odağı algısı ve öğretmen güdüsel desteğinin öğrencinin akademik başarı ve akademik sağlamlık ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu değişkenler arasında akademik sağlamlığı göreli olarak daha fazla etkileyen değişkenin öğrenci denetim odağı olduğu belirtilmektedir.

Kırbaş (2021) lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik sağlamlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Erzurum ilinde lisede öğrenim gören 3.631 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Akademik Dayanıklılık Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, akademik sağlamlık ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

2.3 Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği

2.3.1 Ebeveyn akademik başarı desteği

Öğrencilerin psikolojik ve akademik sağlamlık kapasitesi kişisel, aile ve okul değişkenleri arasındaki etkileşimden meydana gelmektedir (Waxman ve vd., 1997). Son dönem araştırmaları, akademik başarı ve akademik performans gibi değişkenlerin de aile, okul, toplumsal destek ve iç motivasyon odağından oldukça fazla etkilendiğini belirtmektedir (Aremu, 2000). Ebeveynlerin, çocuklarının öğreniminin temellerini atmada önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Rasinki ve Fredrick, 1988; akt. Olufunke ve vd., 2020). Ebeveynlerin akademik başarı desteği; çocuğun eğitim süreçlerine katılım, teşvik ve desteğini, çocuğun eğitimi noktasında kurduğu iletişim biçimini, uygun ortam ve öğrenmeye elverişli materyallerin sağlanmasını, çabalarını gerçekçi bir şekilde övmeyi, ev ödevi takibinde destekleyici tutum sergilenmesi gibi konuları içermektedir (García-Crespo ve vd., 2021).

Ebeveynlerin akademik başarı desteğinin akademik olarak sağlam olma ile ilişkili olduğu ve eğitim sonuçlarının önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Choi, 2013). Teşvik ve destek, önemli ölçüde yüksek akademik başarıyı ve akademik sağlamlığı öngörmektedir (Hung, 2007). Cheung ve vd. (2014) aile desteğine sahip öğrencilerin daha iyi psikolojik sağlığa sahip olduklarını ve akademik olarak daha sağlam olduklarını bildirmektedir. Akademik sağlamlık ve ebeveyn başarı desteği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki mevcuttur (Kapıkıran, 2020). Kısaca ergenin algıladığı ebeveyn başarı desteği akademik sağlamlığı olumlu yönde etkilemektedir.

Ebeveynin akademik başarıya değer vermesi ve çocuğunun gerçekçi eğitim hedefleri koymasında yardımcı olması ebeveynin akademik başarı destek yollarından biridir (Fantuzzo ve vd., 2000). Ebeveyn gerçekçi beklentileri konu alan çalışmalar genellikle akademik başarı ile pozitif bir ilişki olduğunu bildirmektedir (Chen ve Gregory, 2010). Daha spesifik olarak akademik başarıya değer verme ve ardından bunu pekiştirme biçimindeki ebeveyn akademik başarı desteğinin, matematik başarısı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu belirtilmektedir (Hayes, 2012).

Ebeveyn katılımı ve desteği ile akademik başarı arasındaki ilişki yıllardır araştırmacıların birincil ilgi alanı olmuştur. Bu ilgi, ebeveyn desteği ve katılımının hangi yönlerinin öğrenci eğitimine yardımcı olduğuna ilişkin sınırlı bilgi birikimine büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır (Epstein, 2018). Ebeveyn katılımı, çocukların performansını, ilerlemesini ve çabalarını gerçekçi bir şekilde övmek ve çocukların kendilerini ve okul performanslarının önemsendiklerini bilmelerini sağlamak gibi akademik destek ve teşvik sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Boonk ve vd., 2018). Ebeveyn katılımı ve akademik başarı üzerine bugüne kadar yapılan çalışmalar, iki yapının pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir (Fantuzzo ve vd., 2000). Bulgular, ebeveynlerin çocukların eğitimine katılım göstermesinin çocuklara, ebeveynlere ve okullara fayda sağladığını göstermektedir (Campbell, 1995; akt. Khajehpour ve Ghazvini, 2011). Genel olarak, bu alanda öne çıkan meta-analizlerin sonuçları, ebeveyn katılımı ve akademik başarı ile akademik sağlamlık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Hill ve Tyson, 2009). Örneğin; Li (2017) araştırmasında, üniversiteye giriş sınavına katılan Çinli öğrencilerden oluşan bir örneklemde, veliler tarafından sergilenen okul katılımı ve

denetimin akademik sağlamlığı güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Khajehpour (2011) İran- Tahran'daki 300 lise öğrencisinin duygusal zeka, ebeveyn katılımı ve akademik performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçlar, ebeveyn katılımı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Birçok farklı çalışma sonucu benzer şekilde ebeveyn katılımının, ebeveyn akademik teşviği ve desteğinin öğrencilerin akademik başarılarıyla pozitif ilişkili olduğu ifade etmektedir (Gordon ve Cui, 2012). Martinez ve vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada, ebeveyn akademik başarı desteğinin ve çocukların aileleri ile önemli yaşam sorunları hakkında konuşabilmesinin, öğrencilerin daha fazla ev ödevi tamamlamasına katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ödevlerin tamamlanma sıklığı da daha yüksek akademik başarıyı yordamakta ve okulu bırakma riskini azaltmaktadır (Cotton ve Wikelund, 1989).

Ebeveynin ev ödevlerine katılım türünün çocuğun akademik başarısını farklı yönde etkileyebileceği belirtilmektedir. Gonida ve Cortina (2014), ev ödevi ebeveyn desteği türlerinin (Özerklik desteği, kontrol, müdahale, bilişsel katılım) başarıyı etkileyip etkilemeyeceğini incelediği çalışmasında yalnızca özerklik desteğinin akademik başarıyı pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır Ayrıca araştırmada ebeveynin ev ödevi konusunda baskıcı olmasının akademik başarıyı negatif yönde yordadığı sonucu açığa çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde diğer çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Tam ve Chan (2009), ebeveynlerin çocukların ev ödevleri söz konusu olduğunda sergiledikleri desteğin ve teşviğin, çocukların akademik gelişimi ile pozitif olarak ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Moroni ve vd. (2015) ev ödevi destek algısıyla akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, ev ödevi sürecinde ebeveynin müdahaleci ve kontrolcü olarak algılanmasıyla öğrencilerin başarısı arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirtmektedir.

Ebeveynlerin çocukların sosyal ve akademik yaşamlarına destek ve katılımının onların daha yüksek akademik başarı ve akademik sorumluluk almalarını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (LaRocque ve vd., 2011). Özerkliği destekleyen, karar verme süreçlerine çocuklarını dahil eden ve çocukların akademik davranışlarına destek veren ebeveynlerin çocuklarında içsel motivasyon odağının daha yüksek olduğu ve daha yüksek notlar alma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Grolnick ve Ryan, 1989). Ebeveynin özerklik

desteği, çocukların problem çözme becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmakta, kendi fikir ve görüşlerini geliştirmeye teşvik etmekte ve yeteneklerine güvenerek iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Boonk ve vd., 2018). Bağımsız düşünmeyi ve zorluklarla başa çıkma becerisini sağlıklı şekilde geliştiren çocukların, okulun akademik taleplerini daha başarılı bir şekilde ele aldığı ve içsel motivasyon ile süreci yönettikleri düşünülmektedir (Bronstein ve vd., 2005).

Ebeveyn-çocuk eğitim tartışmaları; okulla ilgili faaliyetler, yakın ve uzun vadeli okul planları ve diğer akademik konular hakkında ebeveynler ve çocukları arasında devam eden konuşmaları ifade etmektedir (Houtenville ve Conway, 2008). Bu değişkenin akademik başarı ile pozitif ilişkisi bulunmaktadır (Altschul, 2011). Örneğin, McNeal'ın (2012) araştırmasında ebeveynin akademik konular hakkında sergilediği yüksek iletişim seviyesinin, 8. sınıfta öğrenci başarısını arttırdığı ve okuldan kaçmayı azalttığı bulunmuştur.

Adeyemo (2005) ev ve okul etkileşiminin geliştirilmesi gerektiğini vurgulayarak aile, okul ve toplum aracılığı ile öğrencilerin nasıl öğrendiklerini analiz eden bir model ortaya koymuştur. Araştırmacıya göre bu üç alan, çocuğun akademik başarı için ihtiyaçlarını karşılamak için birliktelik oluşturmalıdır. Bir öğrencinin ne kendine bakışının ne de okulla ilgili davranışlarının daha geniş-sosyal bağlamdan, yani aileden, akranlardan ve okul ortamından bağımsız olarak gerçekleşmediği kabul edilmektedir. Örneğin, Clark'ın (1983) çalışması, aile hayatı ve bunun azınlık öğrencilerde okul başarısı üzerindeki etkileri hakkında gelişen bilgimizi genişletmektedir. Clark'ın (1993) azınlık (minority) grupları örneklem aldığı çalışmasında aile içi iletişim ve okul başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Clark'ın (1983) çalışmasında ebeveynler çocuklarına özellikle başarısızlıkla karşılaştıklarında duygusal olarak destekleyici davranmış ve çocukların öğrenme stratejisi geliştirmelerine yardımcı olmuşlardır. Çalışma sonucunda ev/aile aktivitelerinin ve ebeveyn akademik başarı desteğinin okul başarısını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (akt. Finn ve Rock, 1997). Araştırmalar ebeveyn okul katılımının artan akademik başarı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (McBride ve vd., 2009). Spesifik olarak, ebeveyn okul katılımının (Gönüllülük ve okul etkinliklerine katılım gibi) incelendiği çalışmada ise ebeveyn katılımı boyutlarının akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır (Xu ve vd., 2010).

Cotton ve Wikelund'ın (2005) araştırmasında velilerin ev ödevlerinin takibini yaptığında, ders dışı etkinliklere katılımı teşvik ettiğinde, veli-öğretmen aktivitelerinde aktif olduklarında ve çocuklara gelecekleri için planlar geliştirmelerine yardımcı olduklarında çocukların okulda başarılı olma olasılıklarını arttırdığı bulunmuştur. Nitekim McMillan (2000) aile desteğinin okul performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

2.3.2 Ebeveyn akademik başarı baskısı

Birçok akademik çalışmada, akademik başarının önündeki en büyük engellerden birinin çocukların eğitimine aile katılımının ve desteğinin olmaması olduğu belirtilmektedir (Khajehpour ve Ghazvini, 2011). Bazı anne ve babalar çocuğunun başarılı olması için gerçekçi olmayan hedefler ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuğun potansiyelini temel almadan ortaya koyduğu yüksek beklentiler, çocuk tarafından başarı baskısı olarak algılanabilmektedir (Kapıkıran, 2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı; ebeveynlerin başarı için sergilediği zorlamalar, yüksek puan beklentisi, diğer öğrenciler ile kıyaslama, elde edilen başarıları görmezden gelme ve aşırı derecede çalışmasını isteme gibi olumsuz davranışlarla kendini göstermektedir (Kapıkıran, 2012). Cezaların, komutların veya zorlayıcı etkileşimlerin kullanılması yoluyla uygulanan ebeveyn akademik başarı baskısı, akademik başarı ile negatif ilişkilidir (Domina, 2005). Ebeveyn akademik başarı baskısı matematik ve okuma konusunda daha düşük benlik kavramıyla ilişkilidir (Rogers ve vd., 2009).

Araştırmalar dışsal kontrol, baskı ve yüksek düzeyde gözetim uygulayan ailelerin çocuklarında dışsal ödüllere, dışsal motivasyona eğilim ve daha düşük akademik performans gösterme eğilimi olduğunu ifade etmektedir (Ginsburg ve Bronstein, 1993). Bir öğrencinin kritik (Zorlu) bir döneminde aile/okul tarafından destek veya teşvik görmemesine ve olumsuz akran baskısı yaşamasına rağmen vereceği okulda kalma kararı, akademik sağlamlığına bir örnektir. Bu karar gelecekteki eğitim başarısının yönünü belirleyecektir (Finn ve Rock, 1997). Akademik sağlamlık ve ebeveyn başarı baskısı arasında negatif yönde anlamlı ilişli bulunmaktadır (Kapıkıran, 2020).

Ebeveyn kontrolü veya müdahalesi, akademik başarı ile olumsuz ilişkilidir (Connell ve vd., 1994). Levpuscek ve Zupanic (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin

ebeveyn akademik baskısına ilişkin değerlendirmeleri, öz-yeterliklerini ve matematikteki başarılarını olumsuz yönde yordamaktadır. Diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çocuklar üzerinde aşırı kontrol ve baskı anlamına gelen ebeveyn kontrolü, akademik başarı ile olumsuz yönde ilişkilidir (Karbach ve vd., 2013).

Ev ödevine baskıcı ebeveyn müdahalesi (Gonida ve Cortina, 2014) ve ev ödeviyle ilgili çatışma (Dumont ve vd., 2012), yüksek düzey ev ödevi kontrolü (Nunez ve vd., 2015) akademik başarı ile olumsuz yönde ilişkilidir. Anne-babaları tarafından okul ödevlerini yapmaları için baskı uygulanan veya daha çok çalışmaya teşvik etmek için hediyeler ve ödüller sunulan çocuklar, okul çalışmalarının caydırıcı (Yapmaya zorlanmaları gereken bir şey) olduğuna inanmaya başlayabilmektedirler (Bronstein ve vd., 2005). Ebeveynleri eleştirel ve utandırıcı olan çocuklar bu mesajları içselleştirebilir ve böylece kendi yeteneklerine olan güvenlerini kaybedebilmektedirler (Rigby ve vd., 1992). Bu çocuklarda okulda daha az çaba sarf etme veya okul ödevlerine ilgisizlik gözlemlenebilmektedir. Az veya yetersiz okul ödevi yapmak ve düşük akademik başarı sergilemek akademik baskı uygulayan ebeveynin otoritesine meydan okumak için araç olabilmektedir (Bronstein ve vd., 2005).

Rehberlik etmede zorluk yaşayan, yönerge vermeyen, zorluklarla başa çıkmanın etkili yollarını öğretmeyen, akademik başarı desteği göstermede yetersiz kalan ebeveynlerin çocukları okul ödevlerini yapma sürecinde planlı olmanın ve öz disiplinin gerekliliğini anlamamakta ve geliştirememektedirler (Domina, 2005). Karar vermede güçlük yaşamasının yanısıra gösterdikleri çaba ile sonuçları arasında ilişkilendirmeyi öğrenmede problem yaşayabilmektedir. İçsel motivasyon kaynağı ile hareket etme yerine dışsal teşviklere ve sonuçlara önem vererek böylece öz-yetersizlik duygusu geliştirmektedirler (Rogers ve vd., 2009). Schickedanz (1995) pasif ve ilgisiz ebeveynlerin çocuklarının akademik olarak düşük performans gösterdiğini bildirmiştir. Ebeveynlerinin akademik alanda rehberlik eksikliği sergilediği çocuklar daha düşük notlar alma eğilimindedir (Dornbusch ve vd., 1987).

Brosntein ve vd. (2005) yaptığı boylamsal çalışmada ebeveyn davranışları ile çocukların ortaokula geçiş sırasında okul çalışmalarına yönelik motivasyonel yönelimleri arasındaki ilişki incelenmektedir. 5. Sınıfta ebeveynleri tarafından daha fazla dış kontrol, akademik baskı uygulanan ve rehberlik eksikliği olan çocukların o yıl daha

düşük akademik başarı ve 7. Sınıfta da daha dışsal motivasyonel yönelim sergiledikleri ortaya konmuştur. Buna karşılık, ebeveyn 5. sınıfta daha fazla akademik destek davranışı ve özerkliğini destekleyen davranış sergilediğinde çocukların o yılki daha yüksek akademik başarılarıyla ilişkili olduğu ve 7. sınıfta da daha içsel motivasyonel yönelim sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, bu çalışma ebeveyn davranışlarının (Akademik başarı baskısı, dış kontrol, rehber eksikliği, akademik başarı desteği, özerklik desteği) çocukların ortaokula geçişte akademik performanslarını etkilediğine dair kanıtlar sunmaktadır.

Kapıkıran (2020) tarafından 9. ve 12. sınıf kademisindeki 390 lise öğrencisi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Buna ek olarak bu ilişkide akademik sağlamlığı dolaylı ve doğrudan rolü araştırılmıştır. Bulgular, akademik sağlamlık ve ebeveyn başarı baskısı arasında negatif yönde anlamlı ilişli olduğunu ifade etmektedir. Sınav kaygısı ve ebeveyn başarı baskısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.4 Öz-denetim

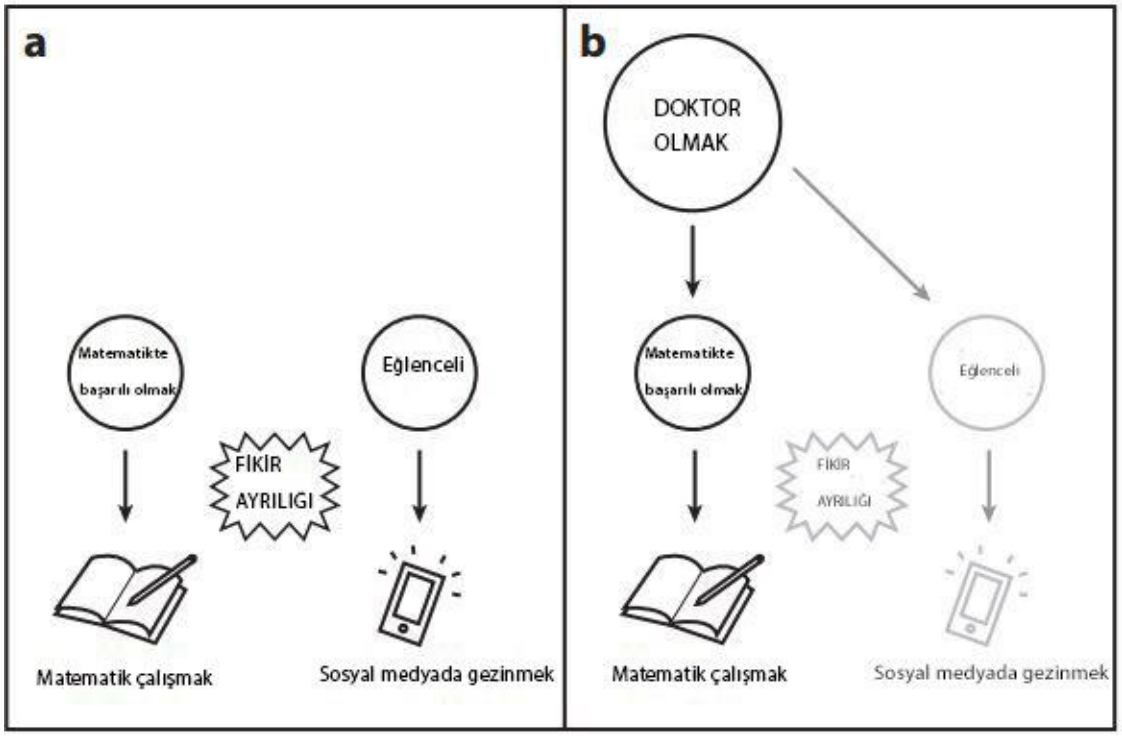
Bireylerin hedeflerine ulaşması için bir çok zorlukla başa çıkabilmesi gerekmektedir (Inzlicht ve vd., 2015). Eğitimin en önemli hedeflerinden biri de öğrencilerin bu zorluklarla başa çıkabilmesi için gerekli becerileri edinmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilerin öz-denetim becerileri edinmelerine yardımcı olmak, gelecekteki hayatlarına onları hazırlamaktır (Boekaerts, 1996). Öğretmenler akademik başarı için öz-denetimin gerekli olduğuna inanmaktadırlar (Dewey, 1938; akt. Duckworth ve vd., 2019). Öğrencilerin akademik görevleri nesiller boyunca benzer olsa da günümüzde dijital dikkat dağıtıcı şeyler oldukça fazla değişiklik gösterdi. Öğrenciler için daha cazip olan seçenekler (Spor yapmak veya hobilere vakit ayırmak, televizyon izlemek, sosyal medyaya girmek) varken eğitim sisteminin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek can sıkıcı olabilmektedir (Duckworth ve vd., 2019). Yapılan bir araştırmada lisans öğrencilerinin telefonda günde 7 saatten fazla zaman harcadıkları belirtilmektedir (Roberts ve vd., 2014). Başka bir çalışmada ise lisans öğrencilerinin %92'si ders sırasında metin mesajı gönderip aldığını kabul etmektedir (Tindell ve Bohlander, 2012).

Bundan dolayı günümüzde kişinin çeldirici seçeceklere karşı öz-denetim sergileyebilmesi büyük önem arz etmektedir.

Öz-denetim kavramıyla ilgili birçok tanımlama ve model mevcuttur. Öz-denetim, anlık olarak daha çekici alternatifler karşısında düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin uzun vadede değeri daha yüksek olan hedefler için kontrol edilmesi anlamına gelmektedir (Duckworth ve vd., 2019). Öz-denetim, birçok yetkinliği bir araya getiren bir üst yapıyı temsil etmektedir (Anderman, 2011). Kişisel yönelim, uyum, öz yönetim, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve sosyal beceriler, hedeflere ulaşmada gerekli olan beceri ve arzuyu kapsamaktadır (Pintrich, 2004). Öz-denetimin otomatik olduğuna ilişkin teorik görüş Fitzsimons ve Bargh (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar öz-denetimin, bireyin kendisini önemli olan hedefe doğru yönlendirme kapasitesi olduğunu öne sürmüşlerdir. Buna göre öz-denetim, kendini düzenleme, hedeflere ulaşmak için hızlı hareket etmek, dikkat dağıtıcıları görmezden gelmek, farklı durumlara tepki olarak uygun pozisyonlar almak ve engelleri aşmak gibi çok çeşitli bilişsel ve motivasyonel eylemleri içermektedir (Fitzsimons ve Bargh, 2004; akt.Harma, 2008). Eylemlerin çok çeşitli olması nedeniyle, öz-denetimin irade gücünden veya tek başına bir amaç peşinde koşmaktan daha fazlası olduğu sonucuna varılmıştır (Evans ve Rosenbaum, 2008). Bargh (1990) bilinçli seçimlere odaklanan klasik öz-denetim teorilerine alternatif veya tamamlayıcı bir model olarak otomatik öz-düzenleme modelini önermektedir. Bu modele göre, öz-denetim sürecinin önemli bir parçası olan hedef takibi, herhangi bir bilinçli farkındalık ve yönlendirme olmaksızın ilerleyebilmesidir.

İlk dönem araştırmacıları öz-denetimi bilinçli olarak kendi kendine başlatılan alışkanlıklar, kurallar ve planlar biçimi olarak ifade etse de güncel araştırmalar durumsal ipuçlarının neden olduğu otomatik tepkiler olarak ele almaktadır (Harma, 2008). Literatürde farklı tanımları mevcut olsa da araştırmacıların çoğu öz-denetimin dürtüleri kontrol ederek istenen bir hedefe yönelik çaba ve yönelimi sürdürme kapasitesini içeren bir yetenek olduğu fikrini paylaşmaktadır (Martin ve McLellan, 2008). Örneğin; doktor olmayı hayal eden bir öğrenci matematik sınavına çalışmak ile Instagram platformunda gezinme arasında seçim yaparken bir öz-denetim çatışmasıyla karşılaşmaktadır (Şekil 1a). Bu örneği düşündüğümüzde, Instagram'da gezinmek şu an

için son derece eğlencelidir ancak uzun vadede değeri yoktur. Bunun aksine, matematik sınavına çalışmak şu an için çok eğlenceli değildir ama uzun vadede değerlidir. Öğrenci ikisini aynı anda yapamadığı için akademik hedefiyle uyumsuz olan seçim yerine akademik hedefiyle uyumlu seçimi gerçekleştirdiğinde Şekil 1b'deki gibi öz-denetimi uygulamaktadır (Duckworth ve vd., 2019).



Şekil 1. Fikir Ayrılığı (Duckworth ve vd., 2019)

(a) Matematik çalışmak ve sosyal medyayı kontrol etmek birbirini dışlayan tepkilerdir. Ders çalışmak, matematikte başarılı olmak gibi akademik hedefle uyumluyken, sosyal medyayı kontrol etmek anlık zevk hedefiyle uyumludur. (b) Matematikte başarılı olmak, öğrencinin doktor olma hedefiyle ilişkilidir oysa zevk öncelikle kendi içinde bir amaçtır. Böylece öz-denetim, sosyal medyayı kontrol etme dürtüsünden kaçınırken matematik çalışma dürtüsünü harekete geçirme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Duckworth ve vd., 2019).

Öz-denetim, bir seçeneğin diğerinden uzun vadede daha değerli olduğu, ancak yine de daha az değerli olan seçeneğin aynı zamanda çekici olduğu seçimlerle ilgilidir (Berger, 2002). Daha az değerli seçeneği uygulamak daha zevk verici olabiliyorken kısa sürede pişmanlık hissine yol açabilmektedir (Kruglanski, 1996). Bunun nedeni hedeflerin

hiyerarşik olarak düzenlenmesi ve alt düzey hedeflere araç olarak hizmet etmesidir. Örneğin, Şekil 1'de anlık eğlence amacı hiçbir üst amaca hizmet etmezken, ders çalışmak okulda başarılı olmak gibi üst düzey hedefe hizmet etmektedir. Frankfurt'un da (1988) söylediği gibi anlık yapmak istediklerimizi daha kalıcı olarak yapmak istediklerimiz için bir kenara bırakma kapasitesi, kendi kendimizi kontrol etmemizi mümkün kılmaktadır. Ayrıca yoksulluk, stres ve belirsizlik gibi bağlamsal faktörler, akademik yörüngeleri ve öz-denetim gelişimi üzerindeki etkileri sayısız yolla çarpıcı biçimde şekillendirmektedir. (Michaelson ve Munakata, 2016).

Akademik öz-denetim, bireylerin kendi öğrenme hedeflerine ulaşmak için bilişleri, davranışları ve duyguları sistematik bir şekilde harekete geçirmelerine ve sürdürmelerine izin veren motivasyonel ve davranışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Abar ve vd., 2009). Akademik bağlamda öz-denetim; hedef belirleme ve planlama, öz değerlendirme, düzenleme ve dönüştürme, bilgi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılandırma, kişisel sonuçların takibi, pratik yapma ve ezberleme, akran-öğretmen-yetişkin yardımı arama, testleri ve notları gözden geçirmeyi içermektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986).

Öz-denetim becerisine sahip olan öğrenciler öğrenme sürecine motivasyonel, bilişsel ve duygusal olarak aktif katılım sağlarlar (Zimmerman ve Schunk, 1989). Öz-denetim içeren öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, amaçlarına uygun stratejiler seçerler ve bu hedeflere yönelik ilerlemelerini sürekli olarak izlerler. Bu öğrenciler, öğretmenlerinin talimatlarına pasif olarak tepki vermek yerine, belirli stratejiler uygulayarak bilgi ve beceri edinme çabalarını kendi kendine harekete geçirirler (Nota ve Soresi, 2000). Çabaları ile akademik sonuçları arasında bir bağlantı gördüklerinde ise akademik sağlamlığın temelleri atılmaktadır (Martin ve Marsh, 2003).

Yüksek öz-denetim becerisine sahip kişilerin, aşırı yeme ve alkol kullanımı gibi dürtü denetimi sorunlarının da daha az görüldüğü tespit edilmiştir (Tangney ve vd., 2004). Ayrıca öz-denetimi yüksek kişilerin somatizasyon, obsesif-kompulsif örüntüler, depresyon, anksiyete, öfke, paranoid düşünce ve psikotizm gibi psikopatolojik semptomlar karşısında daha iyi psikolojik uyum, yüksek kendini kabul ve benlik saygısı sergilediği bulunmuştur. Öz-denetim düzeyi yüksek olan kişilerin, öz-denetim düzeyi

düşük kişilere kıyasla daha iyi notlara ve akademik başarıya sahip olduğu bilinmektedir (Zimmerman, 1998).

Akademik başarıyı etkileyen çok fazla değişken olsa da araştırmacılar okul başarısında öz-denetimin çok önemli bir yerde olduğunu vurgulamaktadır (Blair ve Raver 2015). Öz-denetimin akademik başarı, akademik ders notları ve standartlaştırılmış başarı testi puanları üzerindeki yaygın etkisine dair kümülatif ampirik kanıtlar mevcuttur (Duckworth ve Carlson, 2013). Öz-denetim, anaokulu (Blair ve Raver 2015), ilkokul (Zhou ve vd., 2010), ortaokul (Hofer ve vd., 2012), lise ve üniversite (Tangney ve vd., 2004) dahil olmak üzere okulun tüm seviyelerindeki ders notlarını etkilemektedir. Her dört Amerikalı öğrenciden biri lise diploması almadan örgün okulu (Heckman ve LaFontaine, 2006) ve her iki üniversite öğrencisinden biri de mezun olmadan okulu bırakmaktadır (Camara, 2003). Boylamsal çalışmalarda, öz-denetimin örgün eğitimde kararlı olmayı (Moffitt ve vd., 2011) ve hem lise hem de üniversiteden başarıyla mezun olmayı yordadığı saptanmıştır.

Aile, akranlar, okul veya toplumla ilgili bazı bireysel ve çevresel faktörler öz-denetim ile olumlu ilişkilidir (Shoda ve vd., 1990). Aile ortamı ve ebeveynin desteği, çocuk ve ergenlerin öz-denetim becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Choe ve vd., 2013). Çalışmalar, öz-denetim ile akran reddi, akranlarla sorunlu veya antisosyal davranışlar arasında negatif bir korelasyon olduğunu (Tangney ve vd., 2004; Trentacosta ve Shaw, 2009), topluma katılım ve dahil olma (Stenseng ve vd., 2015; Stillman ve Baumeister, 2013) ve okul başarısı (Boekaerts, 2005; Duckworth ve Seligman, 2005; Zimmerman, 1990) ile pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Özetlemek gerekirse, okul, ev, topluluk veya akran grubu ile ilgili bireysel ve çevresel faktörler, ergenlik çağındaki bireylerin hem öz-denetim hem de psikolojik sağlamlık gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öz-denetim, öğrencilerin akademik sağlamlıkları için gerekli olan planlama ve sebat etmeyi içermektedir (Martin ve Marsh, 2006). Öz-denetim becerisinin, akademik sağlamlık için koruyucu faktör olduğu belirtilmektedir (Dishion ve Connell, 2006; Gardner ve vd., 2008).

Öz-denetim, akademik performans sonuçlarını etkilemede belirgin özelliğe sahiptir (Wilson ve Narayan 2014) ve başarılı akademik performans için gerekli olan hedefe yönelik davranışları yönlendirmek için gereklidir (Karabenick ve Berger, 2013).

Zimmerman ve Martinez Pons (1988) öz-denetim stratejilerinin kullanma sıklığının artmasının bireyin başarı testi puanlarında artışa sebep olduğunu belirtmektedir. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen birçok araştırma olmasına rağmen öz-denetim stratejilerinin öğrencilerin akademik sağlamlığı üzerine etkisine dair araştırmalar yetersiz kalmaktadır (Nota ve Zimmerman, 2004). Bununla birlikte çağdaş araştırmalar, akademik sağlamlığın öğrenme görevlerinin zorluğuyla başa çıkmak için iyi gelişmiş beceriler gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Zimmerman, 2003).

Engels ve vd. (2000) tarafından yapılan araştırmada öz-denetim düzeyi düşük ergenlerin ebeveynleri ile ilişkilerinin daha kötü, suçlu davranışlarda bulunma olasılığının daha yüksek ve akademik başarı oranının düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, bireylerin davranışlarını ve seçimlerini kontrol etmeleri halinde olumsuz sonuçların azalabileceği veya ortadan kalkabileceği sonucuna varmıştır.

Tangney ve vd. (2004) tarafından yapılan kapsamlı bir çalışmada, öz-denetim puanı düşük olan katılımcıların okulda ve işte düşük başarı, erteleme, bağımlılık, şiddet ve suç davranışı dahil olmak üzere çok çeşitli olumsuz sonuçlara sahip oldukları kanıtlanmıştır.

Dishion ve Connell (2006) tarafından yapılan çalışma çocuklarda ve ergenlerde psikolojik sağlamlığın bir ölçüsü olarak öz-denetim kavramına odaklanmaktadır. Öz-denetimin, ergen antisosyal davranışları üzerindeki etkisini ve ayrıca ergen depresyonu üzerindeki stresi azalttığı bulunmuştur. Bu bulgular, öz-denetimin ergenlerin psikolojik sağlamlığı için olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Ataii ve vd., 2021).

Gardner ve vd. (2008) sosyal dışlanma riski taşıyan İspanyol ergenlerde psikolojik sağlamlık ve öz-denetim arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada öz-denetim, tehdit edici yaşam olaylarında önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmiş ve psikolojik sağlamlık programlarına dahil edilmiştir.

Buckner ve vd. (2009) sosyoekonomik düzeyi düşük 8-18 yaş aralığındaki gençler ile çalışma gerçekleştirmiştir. Bu gençlerden öz-denetim seviyesi nispeten yüksek ve düşük olanlar (Üst ve alt çeyrekler) çalışmaya alınarak aralarında karşılaştırma yapılmıştır. Yüksek düzeyde öz-denetim becerisine sahip gençlerin, öz-denetim kapasiteleri daha düşük olan yaşıtlarına göre sosyal yeterlilik, akademik başarı, notlar, sorunlu

davranışlar, depresyon ve kaygı ölçümlerinde uyumsal işlevsellik göstergelerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dias ve Cadime (2017) koruyucu faktörler ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz-denetimin aracılık rolünü araştırmayı amaçladıkları bir çalışma gerçekleştirmiştir. Örneklem ortaöğretime devam eden 393 ergenden oluşmaktadır. Sonuçlar ev, toplum ve akran ortamının öğrencilerin sağlamlık düzeylerini önemli ölçüde öngördüğünü göstermiştir. Bulgular, psikolojik sağlamlığın temel belirleyicisinin ev ortamı olduğunu tespit etmiştir. Hedef belirleme ve dürtü kontrol yetenekleri de sağlamlığın belirleyicileriydi ancak öz-denetim boyutlarının koruyucu faktörler ve sağlamlık arasındaki ilişki üzerindeki aracılık etkisine dair kanıt bulunamamıştır. Araştırmacı çalışmasında koruyucu faktörler ve akademik sağlamlık arasındaki ilişkide öz-denetimin aracı rolünü araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunduğunu vurgulamaktadır.

Ataii ve vd. (2021) 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Tahran üniversitesinde öğrenim gören lisansüstü öğrencileri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öz-denetimin akademik sağlamlık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-denetimin akademik sağlamlığı tahmin etme üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya konulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörleri incelemek amacıyla kullanılan model, katılımcılar ile ilgili bilgiler, veri toplama süreci, kullanılan ölçme araçları ile ilgili bilgiler ve değişkenler arasındaki ilişki yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını belirlemek için kullanılan tarama yaklaşımıdır. Bu model değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediğini, değişim var ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışmaktadır (Karasar, 2011).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada 726 kişiye ulaşılmıştır. 197 öğrenci herhangi bir risk faktörüne sahip olmadığı için örneklemden çıkarılmıştır. Ölçeklerin uygulandığı 69 öğrenci ise sıralama etkisinden dolayı sonuçlar veri setinden çıkarılmıştır. Uygun veya elverişlilik (convenience) örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Araştırma örneklemi; Mersin ilinde yer alan dört lisede (ikisi özel ve ikisi devlet) öğrenim gören 460 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan lise öğrencilerinin %59,96'sı (n=262) devlet ve %43,04'ünün (n=198) özel okulda eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin %52,2'si kadın, %42,4 erkek olduğunu belirtirken %5,4'ü cinsiyetini belirtmek istemediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı 13 ile 18 arasında değişirken ortalama yaş 15,66 (SS=0,97) olarak saptanmıştır. 15 ve 16 yaş grubunun örneklemimizin çoğunluğunu oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (n=309, %67,2).

3.3 Veriler ve Toplanması

Araştırmada elde edilen veriler Kişisel Bilgi Formu, Akademik Dayanıklılık Ölçeği, Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği, Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği**,** Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Destek Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekler öğrencilere yüzyüze uygulanmıştır.

Ölçeğin uygulanacağı katılımcılar 18 yaş altı olduğu için ebeveynlerine "Bilgilendirilmiş Onam Formu" gönderilmiştir. Araştırmaya katılım için izin veren ailelerin çocuklarına "Çocuk ve Ergenler İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu" verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Katılımcıların risk faktörüne maruz kalıp kalmadığına bakılmıştır. Risk faktörüne maruz kalmayan ergenlere ölçekler uygulanmamıştır. En az bir risk faktörüne maruz kalan katılımcılara diğer ölçekler (Akademik Dayanıklılık Ölçeği, Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği, Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği**,** Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Destek Ölçeği) uygulanmıştır.

Ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Çocuk ve ergenler için bilgilendirilmiş onam formu

Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğrencilere çalışmanın amacı, hedefi, önemi, içeriği ve araştırmadan beklenen olası faydaları "Çocuk ve Ergenler İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu" aracılığı ile anlatılmıştır. Öğrenciler için hazırlanan onam formunda araştırmada kullanılacak ölçekler ile ilgili bilgiler yer almıştır.

3.3.2 Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formunda okul ismi, bulunduğu sınıf kademesi, cinsiyeti, yaşı, ebeveynin medeni durumu, kronik rahatsızlık, sosyoekonomik düzey, zorbalığa maruz kalma, göç, travmatik yaşam deneyimi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı, duyusal probleme sahip olma, anne veya babada tanılanmış kronik rahatsızlık- psikiyatrik problem, aile fertleri dışında zor yaşam olaylarında destek olacak yakınının varlığı gibi bilgiler ve sorular yer almıştır.

3.3.3 Psikolojik sağlamlık tutum beceri ölçeği (PSTBÖ)

Hurtes (1999) tarafından geliştirilen Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği içsel koruyucu faktörleri ölçmeyi amaçlamaktadır. Öz bildirim tarzında olan ölçek, 6'lı likert tipi olup 40 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek 2013 yılında yeniden incelenmiştir ve dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; ilişkiler, dayanıklılık, içgörü ve olumlu başa çıkmadır (Williams ve vd., 2013). Akar (2018) tarafından Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten altı madde çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 4'lü likert tipi olan 34 maddeden oluşan ölçek olarak kullanılmıştır. Ölçek dört (İlişkiler ve değerler, bağımsızlık ve girişimcilik, içgörü ve yaratıcılık, mizah) alt boyuttan oluşmaktadır. 10, 11, 14, 15, 20, 24, 25, 26, 27, 29, 34. maddeler ilişkiler ve değerler, 3, 4, 5, 6, 8, 12, 17, 18, 19, 23. maddeler içgörü ve yaratıcılık, 1, 2, 7, 13, 16, 22, 31, 32. maddeler bağımsızlık ve girişimcilik, 9, 21, 28, 30, 33. maddeler mizah alt boyutunu temsil etmektedir. Ölçek puanlanması sonucunda elde edilecek en düşük puan 34 iken en yüksek puan 136'dır. Puan yükseldikçe psikolojik sağlamlık düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Williams ve arkadaşlarının (2013) bulduğu sonuçlara benzer olarak ölçeğin 4 alt faktör yapısına sahip olduğu ortaya konmuştur. Cronbach α değeri .79-.86 arasındadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri kabul edilebilir orandadır (RMSEA = .048, CFI = .908, TLI = .90). Akar (2018) uyguladığı analizler sonucunda Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda yapılan iç tutarlılık analizi sonucuna göre PSTBÖ (Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği) alt boyutlarından İD (İlişkiler ve Değerler) için .75, İY (İçgörü ve Yaratıcılık) için .66, BG (Bağımsızlık ve Girişimcilik) için .74 ve MH (Mizah) için .63 hesaplanmıştır.

3.3.4 Akademik dayanıklılık ölçeği (ADÖ)

Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen Akademik Dayanıklılık Ölçeği, riskli ve zor durumlara maruz kalmasına rağmen akademik bağlamda çalışmalarına güçlü şekilde devam eden öğrencilerin saptanmasını amaçlamaktadır. Ölçek, 7'li likert tipi olan 6 maddeden meydana gelmektedir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır (CFI = .98 NNFI = .96). Cronbach Alpha

katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Toplam madde korelasyonu .59-.78 aralığında değişmektedir. Kapıkıran (2012) ise ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin .70-.83 aralığında ve DFA için ölçeğin faktör yükleri, 76 ile 92 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır (GFI = .98, AGFI = .95, SRMR = .0.036, RMSEA = .068 CFI = .98 and NNFI = .96). Cronbach Alpha katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Üç hafta aralıkla uygulanan test tekrar test güvenirliği ise r = .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma sonucunda ADÖ için Cronbach's alfa .78 olduğu bulunmuştur.

3.3.5 Ebeveyn akademik başarı baskısı ve destek ölçeği (EABBDÖ)

Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilen Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Destek Ölçeği, ebeveynlerin çocukların akademik bağlamda başarıları ile ilgili olarak destekleyici ya da baskıcı davranıp davranmadıklarına yönelik algıyı ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5'li likert tipi olan iki alt boyuttan ve 15 maddeden meydana gelmektedir. Bunlar; ebeveyn akademik başarı desteği (5) ve akademik başarı baskısıdır (10). Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliği yapılmıştır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının .60 seviyesinde açıklayıcı güce sahip olduğu bulunmuştur. Maddelerin .50 ve .75 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu RMSEA .070, SRMR, .070, CFI .92 olduğu saptanmıştır. Bileşen ve ayırt edici geçerliği EBDÖ (Ebeveyn Akademik Başarı Desteği) ve EBBÖ (Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı) alt boyutları ile sınav kaygısı, motivasyon, hedef yönelimi ve benlik saygısı arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı ise EBDÖ .71, EBBÖ .84 ve tüm maddeler için .82 olarak hesaplanmıştır. Çalışmamızın sonucunda EABBDÖ (Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Destek Ölçeği) alt boyutlarından EBBÖ için alfa değeri .89 ve EBDÖ için .82 saptanmıştır.

3.3.6 Ergenlerde öz-denetim becerileri ölçeği

Moilanen (2005) tarafından geliştirilen Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçme aracı (Adolescent Self Regulatory Inventory-ASRI), ergenlerde öz-denetim becerilerini

(Kendi duygu, düşünce, dikkat ve davranışlarını harekete geçirme, izleme, devam ettirme ve engelleme becerisi) ölçmeyi amaçlamaktadır. Harma (2008) ise ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Ölçek 4'lü likert tipi olan 32 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin hem ergen hem yetişkin bireyler için formu mevcuttur. Böylece ergen kendini değerlendirirken ebeveyn de çocuğunu değerlendirebilmektedir. Ergen ve anne-baba anketlerinin iç tutarlılık katsayıları uzun ve kısa vadeli faktör için de yüksek olduğu saptanmıştır (Uzun süreli dönem α anne-baba= .87, α ergen = .89; Kısa süreli dönem α anne-baba = .85, αergen = .84). Analizler sonucu başarı (18) ve başarısızlık (14 madde) olarak iki boyut elde edilmiştir. Başarısızlık maddeleri (2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 28, 29, 30, 31, 32) ters puanlanmaktadır. Başarısızlık boyutu %10.07 (anne-baba ihbarında%7.12), başarı boyutunda ise varyansın %19.15'ini (anne-baba ihbarında %26.07) açıklamaktadır. Başarısızlık boyutunun iç tutarlılığı αergen = .80, α anne-baba = .79 ve başarı boyutunda ise αergen = .85, α anne-baba= .89 olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda ise EÖDBÖ (Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği) alt boyutları içinde ÖD-Başarısı (Öz-denetim Başarı) için Cronbach's alfa değeri .84 ve ÖD Başarısızlığı (Öz-denetim Başarısızlık) için Cronbach's alfa .85 saptanmıştır.

3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Çalışmanın bağımlı (yordanan) değişkeni akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlıktır. Bağımsız (yordayıcı) değişkenler ise öz-denetim becerisi ve ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğidir. Verilerin analizi IBM SPSS 25.0 ile gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ve analizi için AMOS 22 kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli (YEM) ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri sınamada kullanılmaktadır. Bu model psikoloji, sosyoloji, eğitim ve pazarlama gibi kuramsal modellerin işlerliklerinin araştırılmasında kullanılmaktadır (Yılmaz, 2004).

İki değişken arasındaki birlikteliği ve yönü belirlemek için en sık kullanılan istatistik yöntemi ise korelasyon analizidir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Korelasyon analizi iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığı şayet ilişki varsa bu ilişkinin şiddetini ortaya koyan bir istatistiki analizdir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilmektedir

(Büyüköztürk, 2004). Psikolojik sağlamlık ve akademik sağlamlık arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Risk faktör seviyesi ile akademik ve sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman korelasyon analizi yürütülmüştür.

İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden ölçeklere ilişkin için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Yapılan iç tutarlılık analizi sonucuna göre PSTBÖ alt boyutlarından İD için .75, İY için .66, BG için .74 ve MH için .63 olduğu elde edilmiştir. Diğer yandan ADÖ için Cronbach's alfa .78 olduğu tespit edilmiştir. EABBDÖ alt boyutlarından EBBÖ için alfa değeri .89 ve EBDÖ için .82'dir. Son olarak EÖDBÖ alt boyutları içinde ÖD-başarısı için alfa .84 ve ÖD-başarısızlığı için .85'dir. Bu sonuçlar tüm ölçek ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının yüksek seviyede güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuca göre ölçeklerin ve alt boyutların güvenilir olduğu ve literatüre benzer sonuçlar gösterdiği kabul edilip çözümlemelere geçilmiştir. Araştırmada öncelikle katılımcılara ilişkin demografik özellikleri ve risk faktörlerini belirleyen sorulara yönelik frekans tablosuna yer verilmiştir.

Analizlere geçilmeden önce veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov Testi ile kontrol edilmiştir ve veri setinin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Ölçek puanlarının ikili grup karşılaştırmalarında Bağımsız Gruplar t Testi kullanılırken üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) tercih edilmiştir. İki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca ergenlerde akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olan değişkenlerin tespiti için yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilip uygulanan sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Bu değerler araştırma doğrultusunda uygun tablolarla açıklanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1 Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçları detaylı ele alınmaktadır.

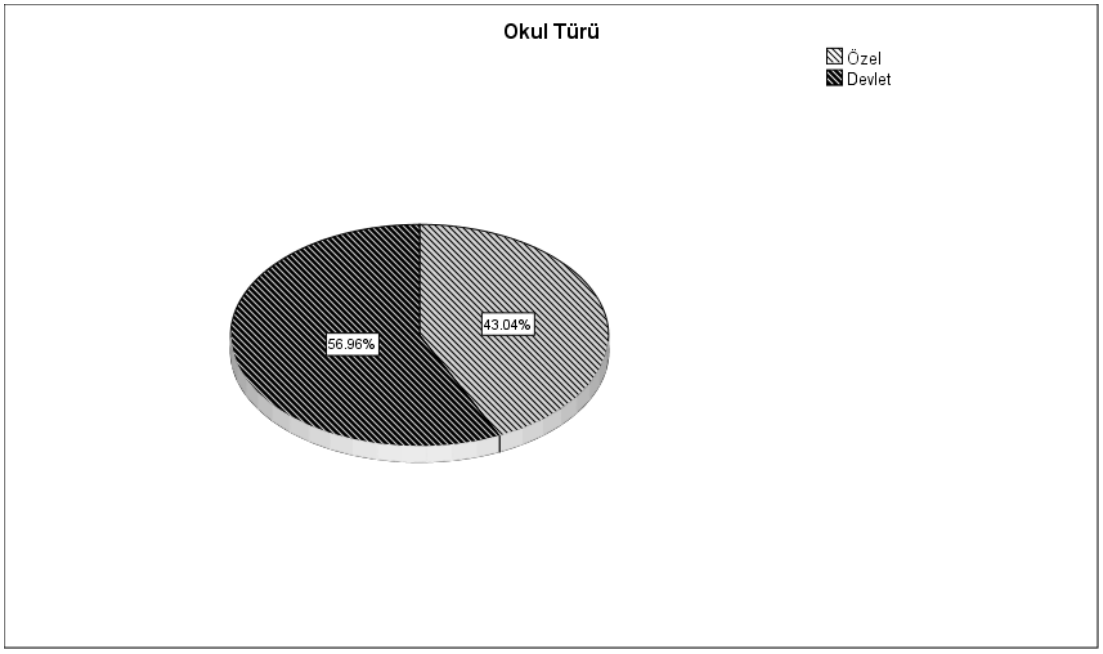
4.1.1 Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

Araştırma Mersin ilinde yer olan özel ve devlet liselerinde öğrenim gören 460 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Tablo 1'de bu liselerin hangisi olduğu ve her liseden araştırmaya dahil olan öğrencilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur. Buna göre araştırmaya en çok katılım Yusuf Kalkavan Anadolu Lisesi (n=160, %34,8) ve en az katılım Özel Toros Anadolu Lisesi (n=83, %18,0) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Uygulandığı Okullar

Okul İsmi	N	%
İçel Anadolu Lisesi	102	22,2
Yusuf Kalkavan Anadolu Lisesi	160	34,8
Özel Toros Anadolu Lisesi	83	18,0
Özel Toros Fen Lisesi	115	25,0

Şekil 2'de araştırmada yer alan liselerin türleri (Devlet, özel) pasta grafiği ile sunulmuştur. Buna göre araştırmada yer alan lise öğrencilerinin %59,96'sının (n=262) devlet ve %43,04'ünün (n=198) özel okulda eğitim aldığı tespit edilmiştir.



Şekil 2. Araştırmada Yer Alan Okul Türleri

Tablo 2, araştırmada yer alan lise öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımını göstermektedir. Lise öğrencilerinin %52,2'si kadın, %42,4 erkek olduğunu belirtirken %5,4'ü cinsiyetini belirtmek istemediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı 13 ile 18 arasında değişirken ortalama yaşın 15,66 (SS=0,97) olduğu görülmüştür. Örneklemimizin çoğunluğunu 15 ve 16 yaş grubunun oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (n=309, %67,2).

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	240	52,2
	Erkek	195	42,4
	Belirtmek İstemiyorum	25	5,4
Yaş	13,00	3	0,7
	14,00	49	10,7
	15,00	150	32,6
	16,00	159	34,6
	17,00	96	20,9
	18,00	3	0,7
Öğrenim Görülen Sınıf	Lise 1	161	35,0
	Lise 2	166	36,1
	Lise 3	133	28,9

Araştırmada öğrencilerin risk faktör seviyesi belirlenirken on bir değişken kullanılmıştır. Bu değişkenlere ilişkin frekans dağılımı tablo 3'de sunulmuştur. Buna göre katılımcıların %84,4'ünün anne ve babasının birlikte, %13,3'ünün boşandığı, %0,7'sinin annesinin ve %1,3'nün babasının hayatta olmadığı görülmüştür. Örneklemimizde yer alan lise öğrencilerinin %13,3'ünde kronik bir rahatsızlık olduğu, %32,4'ünün zorbalığa maruz kaldığı, %16,3'ünün daha önce göç ettiği, %48,9'unun travmatik bir yaşam deneyimi olduğu ve %28'inin DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) tanısı aldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin %2,6'sı aile gelirinin zayıf olduğunu, %39,6'sı ebeveynlerden birinin kronik rahatsızlığının olduğunu, %10,2'sinin ebeveyn tanılanmış psikiyatrik rahatsızlığa sahip olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %50,2'sinde görme, %1,5'inde işitme ve %0,9'unda hem görme ve hem de işitme duyusal problemi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Risk Faktörlerine İlişkin Frekans Dağılımı

		N	%
Anne ve Babam	Birlikteler	390	84,8
	Boşandılar	61	13,3
	Annem Vefat Etti	3	0,7
	Babam Vefat Etti	6	1,3
Kronik rahatsızlık	Evet	61	13,3
	Hayır	399	86,7
Algılanan aylık aile geliri	İyi	185	40,2
	Orta	263	57,2
	Zayıf	12	2,6
Zorbalığa maruz kalma	Evet	149	32,4
	Hayır	311	67,6
Göç etme	Evet	75	16,3
	Hayır	385	83,7
Travmatik bir yaşam deneyimi	Evet	225	48,9
	Hayır	235	51,1
DEHB tanısı	Evet	129	28,0
	Hayır	331	72,0
Duyusal herhangi bir problem	İşitme	7	1,5
	Görme	231	50,2
	Mevcut Değil	218	47,4
	İşitme ve Görme	4	0,9
Anne veya babada tanılanmış kronik bir rahatsızlık	Evet	182	39,6
	Hayır	278	60,4

Anne veya babada tanılanmış bir psikiyatrik problem	Evet	47	10,2
	Hayır	413	89,8
Aile fertleri dışında zor yaşam olaylarında destek alacağınız bir yakın	Evet	371	80,7
	Hayır	89	19,3

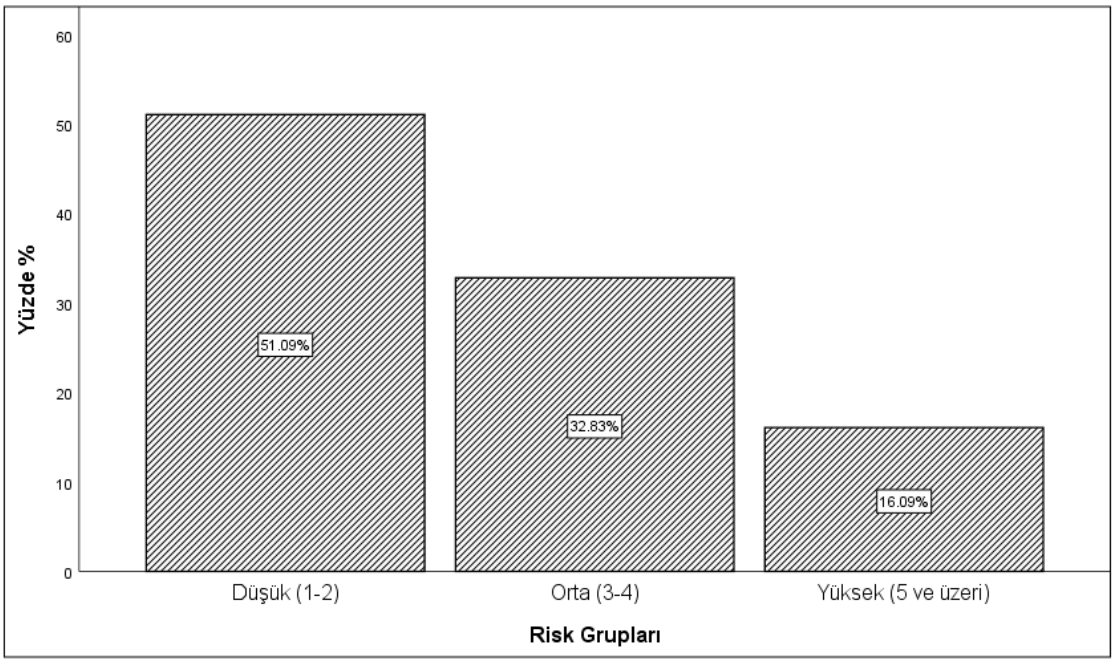
Risk faktörü için belirlenen on bir soruya verilen yanıtlar neticesinde her bir lise öğrencisi için faktör seviyesi belirlenmiştir. Araştırmada yer alan her öğrenci en az bir risk faktörüne sahiptir. Ayrıca örneklemimizde en fazla dokuz risk faktörüne sahip öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin %23,3'ünün bir, %27,8'inin iki, %20,4'ünün üç, %12,4'ünün dört, %10,9'unun beş, %3,3'ünün altı, %1,1'inin yedi, %0,7'sinin sekiz ve %0,2'sinin dokuz risk faktörüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Risk Faktör Seviyeleri

Risk Faktör Seviyesi	N	%
1,00	107	23,3
2,00	128	27,8
3,00	94	20,4
4,00	57	12,4
5,00	50	10,9
6,00	15	3,3
7,00	5	1,1
8,00	3	0,7
9,00	1	0,2

Note: Risk faktörü olması için: Kronik rahatsızlık, boşanmış veya hayatını kaybetmiş ebeveyne sahip olma, düşük sosyoekonomik düzey, göç, zorbalığa maruz kalma, travmatik yaşam deneyimi, DEHB tanısı alma, anne veya babada tanımlanmış kronik rahatsızlık, anne veya babada tanımlanmış psikiyatrik problem, aile fertleri dışında zor yaşam desteği olacak birinin olmaması

Lise öğrencilerinin risk faktör seviyeleri yeniden kodlanarak üç grup altında toplanmıştır. Buna göre risk faktör seviyesi 1-2 olan "Düşük", 3-4 olan "Orta" ve 5 ve üzeri olan ise "Yüksek" risk olarak belirlenmiştir. Şekil 3'te risk faktörlerinin gruplara bölünmüş hali bar grafiği ile görselleştirilmiştir. Buna göre örneklemde yer alan lise öğrencilerinin %51,09'unun düşük, %32,8'inin orta ve %16,9'unun yüksek risk faktörü grubunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 3. Risk Faktörü Gruplarına İlişkin Bar Grafiği

4.1.2 Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının demografik özelliklere göre incelenmesi

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin PSTBÖ alt boyutları, EABBDÖ alt boyutları, EÖDBÖ alt boyutları ve ADÖ puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile araştırılmıştır. Bu testin sonucuna göre İD (*p*=,198), İY (*p*=,150), BG (*p*=,150), MH (*p*=,363), ADÖ (*p*=,848), EBBÖ (*p*=,566), EBDÖ (*p*=,260), ÖD-Başarısı (*p*=,762) ve ÖD-Başarısızlık (*p*=,950) puan ortalamaları öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin PSTBÖ alt boyutları, EABBDÖ alt boyutları, EÖDBÖ alt boyutları ve ADÖ puan ortalamalarının cinsiyet tercihlerine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile araştırılmıştır. Buna göre BG *t*(433)= 3,44, *p*=,001, ADÖ *t*(433)= -3,25, *p*=,001 ve EBBÖ *t*(433)= -3,15 *p*=,002 öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin (25,08±3,74) BG puan ortalaması kadın (23,77±4,15) öğrencilere göre anlamlı olarak yüksektir. ADÖ puan ortalaması yine erkeklerde (27,91±7,43) daha

yüksek ve kadınlara (25,52±7,81) göre anlamlı farklılık gösterdi. EBBÖ puan ortalaması yine erkeklerde (27,66±9,37) daha yüksek olduğu saptanmıştır ve kadın (24,53±10,97) öğrencilere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan İD (*p*=,973), İY (*p*=,292), MH (*p*=,208), EBDÖ (*p*=,071) ve ÖD-Başarısı (*p*=,101) ve ÖD-Başarısızlığı (*p*=,088) puan ortalamaları katılımcıların cinsiyet tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin PSTBÖ alt boyutları, EABBDÖ alt boyutları, EÖDBÖ alt boyutları ve ADÖ puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Buna göre yalnızca EBBÖ $F(2,457)= 5,98$, p=,003 öğrencilerin sınıfına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdi. Bu sonuçların anlamlı çıkması sonucunda hangi gruplar arasında fark olduğunu saptamak için Tukey karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sınıf yılı artıkça EBDÖ puanında azalma olduğu saptanmıştır. Lise 1 (27,84±10,16) ile Lise 3 (23,71±10,39) grupları arasında EBBÖ puan ortalaması bakımında anlamlı olarak farklılık saptanmıştır (*p*=,002). Diğer yandan İD (*p*=,913), İY (*p*=,354), BG (*p*=,730), MH (*p*=,597), ADÖ (*p*=,610), EBDÖ (*p*=,606), ÖD-Başarısı (*p*=,563) ve ÖD-Başarısızlığı (*p*=,207) puan ortalamaları katılımcıların öğrenim gördüğü sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile PSTBÖ, EABBDÖ, EÖDBÖ alt boyutları ve ADÖ arasında ilişki Spearman'ın sıralama korelasyon testi ile araştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin yaşı ile EBBÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf-negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (r=-,16 *p*=,001). Öğrencilerin yaşı artıkça EBBÖ puanında azalma olduğunu söyleyebiliriz. Diğer hiçbir ölçek ve ölçek alt boyutu ile lise öğrencilerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (*p>,05).*

4.1.3 Ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişki

Araştırmaya katılan bireylerin PSTBÖ, EABBDÖ, EÖDBÖ alt boyutları ve ADÖ arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon testi ile araştırılmıştır ve tablo 11'de sunulmuştur. ADÖ ile PSTBÖ alt boyutlarından İD (*r*=,30, *p*<,001), İY (*r*=,36, p<,001), BG (*r*=,46, *p*<,001) ve MH (*r*=,28, *p*<,001) arasında pozitif yönlü orta büyüklükte korelasyon ilişkisi saptanmıştır. PSTBÖ alt boyutlarının puanı artıkça, ADÖ

puanında artış olduğunu veya bunun tam tersini söyleyebiliriz. Diğer yandan ADÖ ile EBBÖ (*r*=-,12, *p*<,001) ve ADÖ ile ÖD-Başarısızlığı (*r*=-,30, *p*<,001) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki görülmüştür. Son olarak, ADÖ ile EBDÖ (*r*=-,12, *p*<,001) ve ADÖ ile ÖD-Başarı (*r*=-,30, *p*<,001) arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. EBBÖ ile PSTBÖ alt boyutlarından İD (*r*=-,18, *p*<,001) ve BG (*r*=-,12, *p*=,011) arasında negatif yönlü zayıf bir korelasyon ilişkisi saptanmıştır. ÖD-Başarısızlığı ile PSTBÖ alt boyutlarından İD (*r*=-,10, *p*=,042) ve BG (*r*=-,23, *p*<,001) ile aralarında negatif yönlü zayıf bir korelasyon ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. EBDÖ ile PSTBÖ alt boyutlarından İD (*r*=,32, *p*<,001), İY (*r*=,15, p=,001), BG (*r*=,13, *p*=,007) ve MH (*r*=,14, *p*=,002) arasında pozitif yönlü orta ve zayıf büyüklükte korelasyon ilişkisi saptanmıştır. EBDÖ puanı artıkça PSTBÖ alt boyutlarının puanlarında artış olduğunu veya bunun tam tersini söyleyebiliriz. ÖD-Başarısı ile PSTBÖ alt boyutlarından İD (*r*=,37, *p*<,001), İY (*r*=,42, p<,001), BG (*r*=,41, *p*<,007) ve MH (*r*<,41, *p*=,002) arasında pozitif yönlü orta büyüklükte korelasyon ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. ÖD-Başarısı puanı artıkça PSTBÖ alt boyutlarının puanlarında artış olduğunu veya bunun tam tersini söyleyebiliriz.

Tablo 5. Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

Ölçekler ve Alt Boyutlar		1	2	3	4	5	6	7	8	9
İD	r	1								
	p									
	N	459								
İY	r	,56**	1							
	p	,000								
	N	459	460							
BG	r	,50**	,55**	1						
	p	,000	,000							
	N	459	460	460						
MH	r	,41**	,36**	,34**	1					
	p	,000	,000	,000						
	N	459	460	460	460					
ADÖ	r	,30**	,36**	,46**	,28**	1				

	p	,000	,000	,000	,000					
	N	459	460	460	460	460				
EBBÖ	r	-,18**	-,07	-,12*	-,03	-,12**	1			
	p	,000	,112	,011	,549	,009				
	N	458	459	459	459	459	459			
EBDÖ	r	,32**	,15**	,13**	,14**	,24**	-,35**	1		
	p	,000	,001	,007	,002	,000	,000			
	N	459	460	460	460	460	459	460		
ÖD-Başarısı	r	,37**	,42**	,41**	,28**	,53**	-,15**	,26**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000		
	N	459	460	460	460	460	459	460	460	
ÖD-Başarısızlığı	r	-,10*	-,09	-,23**	,06	-,30**	,27**	-,07	-,42**	1
	p	,042	,057	,000	,194	,000	,000	,138	,000	
	N	459	460	460	460	460	459	460	460	460

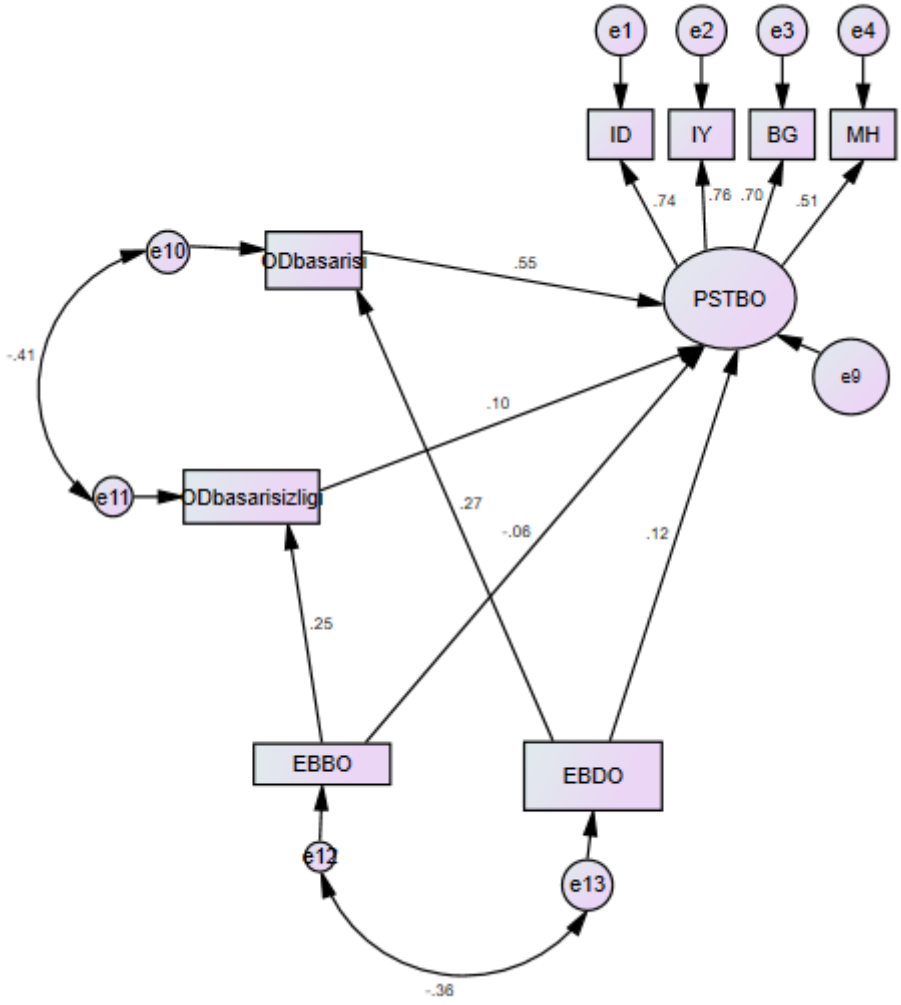
Note: *İD*=İlişkiler ve Değerler (1), *İY*=İçgörü ve Yaratıcılık (2), *BG*=Bağımsızlık ve Girişimcilik (3), *MH*=Mizah (4), *ADÖ*= Akademik Dayanıklılık Ölçeği (5), *EBBÖ*= Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği (6), EBDÖ= Ebeveyn Akademik Destek Ölçeği (7), ÖD-başarısı=Öz Denetim Başarısı (8), ÖD-başarısızlığı: Öz Denetim Başarısızlığı (9). * p<.05, ** p<.01 , *** p<.001

4.1.4 Yapısal eşitlik modeli ile akademik ve psikolojik sağlamlığın incelenmesi

Bu bölümde yapısal eşitlik modeli ile kurulan iki regresyon modellerine ilişkin detaylar sunulmuştur. Analize geçilmeden önce modellerimizin uyumluluğunu artırmaya yönelik ve Yapısal Eşitlik Modellerinin varsayımlarını karşılamak amacı ile değişkenler üzerinde bazı işlemler uygulanmıştır. Bunlardan ilki literatürde sıkça kullanılan "Ortalama Yerleştirme (Mean İmputation)" yani değişkenin kayıp verisi için ortalamanın girilmesi yöntemidir. Çalışmamızda İD ve EBBÖ değişkenleri için birer kayıp veriye rastlanmıştır ve YEM programında bu problemle karşılaşmamak için bu kayıp verilere o değişkenin ortalama değeri girilmiştir. Dolayısıyla bu değişkenlerin ortalaması değişmeden kayıp veri sorunu çözülmüştür. İkinci yapılan değişiklik ise EBDÖ alt boyut değişkeni için oldu, bu değer ters çevrilerek yeniden kodlandı ve EBDÖ-Negatif olarak isimlendirilmiştir. Böylelikle bu değişkendeki puan artışı, aile desteği azaldığı anlamına geldi. Bu oluşturulan değişken sadece ikinci YEM modelimizde kullanılmıştır. Bu işlemin yapılmasının temelde iki sebebi vardır. Bunlardan ilki dışsal faktörü oluşturan iki değişkenin (EBBÖ ve EBDÖ) arasında

negatif bir korelasyon vardır ve bu durum dışsal faktör iç tutarlılığını azalmaktadır. İkinci sebep ise dışsal faktörün yorumlanabilmesinin daha kolay ve anlaşılır olması için bu işlem uygulanmıştır. Son olarak ikinci modelimizde Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeğinin sadece ÖD-Başarısı modele eklendi, ÖD-Başarısızlığı model anlamlığını düşürdüğü için dahil edilmemiştir.

Araştırmada oluşturulan ilk yapısal eşitlik modeline göre ÖD-Başarısı, ÖD-Başarısızlığı, EBBÖ ve EBDÖ bağımsız değişkenleri, PSTBÖ bağımlı değişkenini yordamasına yönelik tahminler oluşturulmuştur.



Şekil 4. Yapısal Eşitlik Modeli 1

Araştırmadaki yapısal eşitlik modelinin uyum indeksleri Tablo 12'de gösterilmiştir. Modelin uyum indekslerine bakıldığında; CFI değerinin 0,94, NFI değerinin 0,97 ve GFI değerinin 0,93 olması, RMSEA değeri 0,08 ve χ2/sd değeri 4,12 olmakla kabul edilebilir uyum aralığında yer almakta olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü-SRMR değeri de 0,05 olarak hesaplanmıştır ve bu değerin 0-0,10 arasında olması iyi uyum ölçütünün sağlandığını göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Modele (1) İlişkin Uyum İndeksi

$\chi 2$	df	$\chi 2$/df	p	NFI	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
65,99	16	4,12	,001	0,93	0,97	0,94	0,08	0,05

Tahmin edilen model ve analiz sonuçları Şekil 4'te ve tablo 13'de gösterilmektedir. Şekil 4, standartlaştırılmış sonuçları yansıtmaktadır. Oklar üzerindeki değerler standartlaştırılmış yol katsayılarını göstermektedir. Buna göre PSTBÖ bağımlı değişkeni üzerinde EBDÖ (0,12) ve ÖD-Başarısı (0,55) istatistiksel olarak anlamlı pozitif etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Diğer yandan ÖD-başarısızlığının (*p*=,051) ve EBBÖ (*p*=,241) PSTBÖ üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. EBDÖ'nün ÖD-başarısı (0,27) ve EBBÖ'nün ÖD-başarısızlığı üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ÖD-başarısının PSTBÖ ile EBDÖ arasında aracılık etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre ebeveynlerin akademik başarı desteği ergenlerde öz-denetim başarısını artıyor ve öz-denetim başarısı artıkça da ergenlerin psikolojik sağlamlığının artığını söyleyebiliriz.

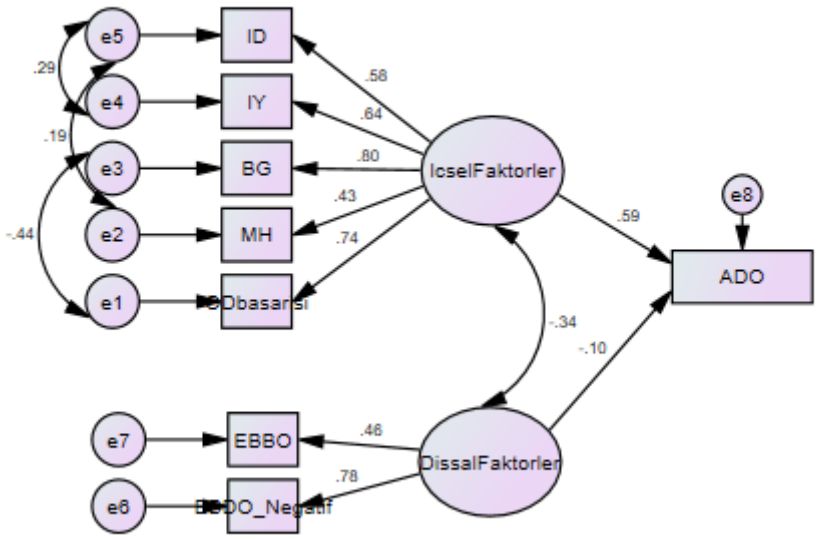
Tablo 7. Kurulan Modele (1) Ait Oluşturulan Yolların Katsayıları

Yollar	Standartlaştırılmış *Yol Katsayısı*
EBDÖ →PSTBÖ	0,12*
EBBÖ → PSTBÖ	-0,06
ÖD-Başarısı → PSTBÖ	0,55***
ÖD-Başarısızlığı → PSTBÖ	0,10

PSTBÖ→İD	0,74***
PSTBÖ→İY	0,76***
PSTBÖ→BG	0,70***
PSTBÖ→MH	0,51***
EBDÖ → ÖD-Başarısı	0,27***
EBBÖ → ÖD-Başarısızlığı	0,25***

Note: *İD*=İlişkiler ve Değerler, *İY*=İçgörü ve Yaratıcılık, *BG*=Bağımsızlık ve Girişimcilik, *MH*=Mizah, *ADÖ*= Akademik Dayanıklılık Ölçeği, *EBBÖ*= Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği, *EBDÖ*= Ebeveyn Akademik Başarı Desteği Ölçeği, ÖD-başarısı=Öz Denetim Başarısı, ÖD-başarısızlığı: Öz Denetim Başarısızlığı. * p<.05, ** p<.01 , *** p<.001

Araştırmada test edilen diğer yapısal eşitlik modeli iki örtük değişkenden oluşmaktadır. Örtük değişkenlerimizin ilki içsel faktörleri ifade etmekte ve beş gözlenen değişkeni temsil etmektedir. İçsel faktörü temsil eden gözlem değişkenleri: İD, İY, BG, MH ve ÖD-Başarısıdır. Örtük değişkenlerimizde ikincisi dışsal faktörlerdir ve iki gözlenen değişken ile ifade edilmektedir. Bunlar EBBÖ ve EBDÖ-Negatif değişkenlerdir. Oluşturulan bu modelde içsel ve dışsal faktör ADÖ bağımlı değişkenini yordamasına yönelik tahminler oluşturulmuştur. Araştırmadaki yapısal eşitlik modelinin uyum indeksleri Tablo 14'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Yapısal Eşitlik Modeli 2

Modelin uyum indekslerine bakıldığında; CFI değerinin 0,93, NFI değerinin 0,92 ve GFI değerinin 0,96 olması iyi bir uyumun olduğunu göstermiştir. RMSEA değeri 0,1 ve $\chi 2$/sd değeri 5,21 olmakla kabul edilebilir uyum aralığında yer almaktadır. Ayrıca standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü-SRMR değeri de 0,05 olarak hesaplanmıştır ve bu değerin 0-0,10 arasında olması iyi uyum ölçütünün sağlandığını göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Modele (2) İlişkin Uyum İndeksi

$\chi 2$	df	$\chi 2$/df	p	NFI	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
78,23	15	5,21	,001	,92	,96	,93	,10	,05

Tahmin edilen model ve analiz sonuçları Şekil 5 ve tablo 15'de gösterilmektedir. Şekil, standartlaştırılmış sonuçları yansıtmaktadır. Oklar üzerindeki değerler standartlaştırılmış yol katsayılarını göstermektedir. İçsel faktörü etkileyen gözlenen değişkenlerin tamamı pozitif etki sağlarken dışsal faktörlerin gözlenen değerleri negatif etkilemektedir.

Oluşturulan modelin sonucuna göre, içsel faktörler ADÖ pozitif olarak etkilemektedir (0,59). Yani ergenlerin içsel faktörleri iyileştirildikçe, akademik sağlamlık düzeyleri artmaktadır. Diğer yandan dışsal faktörler bu durumun tersi etki yapmaktadır, dışsal faktörler ADÖ negatif olarak etkilemektedir (-0,10). Yani dışsal faktörler artıkça, ergenlerin akademik sağlamlık düzeyi düşmektedir. Fakat bu korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı düzeye erişemediği görülmüştür (p=,09).

Tablo 9. Kurulan Modele (2) Ait Oluşturulan Yolların Katsayıları

Yollar	Standartlaştırılmış *Yol Katsayısı*
İçsel Faktör →İD	0,58***
İçsel Faktör →İY	0,64***
İçsel Faktör →BG	0,80***
İçsel Faktör →MH	0,43***
İçsel Faktör →ÖD-Başarısı	0,74***
Dışsal Faktör →EBBÖ	0,46***

Dışsal Faktör →EBDÖ-Negatif	0,78***
İçsel Faktör →ADÖ	0,59***
Dışsal Faktör →ADÖ	-0,10

Note: *İD*=İlişkiler ve Değerler , *İY*=İçgörü ve Yaratıcılık, *BG*=Bağımsızlık ve Girişimcilik, *MH*=Mizah, *ADÖ*= Akademik Dayanıklılık Ölçeği, *EBBÖ*= Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği, EBDÖ-negatif= Ebeveyn Akademik Destek Negatif yönü, ÖD-başarısı=Öz Denetim Başarısı, ÖD-başarısızlığı: Öz Denetim Başarısızlığı. * p<.05, ** p<.01 , *** p<.001

4.1.5 Ölçeklerin risk faktör seviyelerine göre incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin risk faktör seviyeleri ile PSTBÖ, EABBDÖ, EÖDBÖ alt boyutları ve ADÖ arasında ilişki Spearman'ın sıralama korelasyon testi ile araştırılmıştır ve sonuçlar tablo 9'da sunulmuştur. PSTBÖ alt boyutlarından İD (r=-,26, p<,001) ve BG (r=-,16, p<,001) ile risk faktör seviyesi arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Risk faktör seviyesinin artması bu alt boyut puanlarında azalmaya sebep olduğunu veya bunun tam tersini söyleyebiliriz. Diğer yandan öğrencilerin risk faktör seviyesi ile ADÖ arasında da negatif yönlü zayıf ilişki tespit edilmiştir (r=-,16, p<,001). Yine risk faktörünün artması ADÖ azalmasına sebep olduğunu söyleyebiliriz. EBBÖ (r=,20, p<,001) ile risk faktörü arasında pozitif yönlü zayıf ve EBDÖ ile risk faktörü arasında (r=-,20, p<,001) negatif yönlü zayıf korelasyon ilişkisi görülmüştür. Son olarak ÖD-başarısı ile risk faktör seviyesinde negatif bir ilişki (r=-,20, p<,001), ÖD-başarısızlığı ile risk faktör seviyesi arasında pozitif (r=,19, p<,001) bir ilişki saptanmıştır.

4.2 Tartışma

Araştırmada belirli bir risk faktörlerine maruz kalmış ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında elde edilen verilerin sonuçları tartışılmaktadır.

4.2.1 Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının demografik özelliklerine ilişkin tartışma

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık alt boyutları, akademik sağlamlık, ebeveyn akademik başarı desteği, öz-denetim başarı ve öz-denetim başarısızlığı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel

olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Özel ve devlet okulunda öğrenim görmenin değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrenim gördükleri okulların aynı ilçeden seçilmesinin ve benzer sosyoekonomik düzeyi paylaşan popülasyonları içermesinin bu duruma etki ettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin %2,6'sı aile gelirinin zayıf olduğunu belirtirken, %97,4'ü orta ve yüksek aile gelirine sahip olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık alt boyutlarından bağımsızlık, akademik sağlamlık ve ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalamalarının cinsiyet tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öz- denetim becerisi ise cinsiyet tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Alanyazın incelendiğinde Dayıoğlu (2008), Koç Yıldırım (2014), Kurt Ulucan (2013), Oktan'ın (2008) araştırmalarında psikolojik sağlamlığın cinsiyet tercihlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Fakat Aydın (2010), Aydın ve Egemberdiyeva (2018), Aydoğdu (2013), Birinci ve Kul Avan (2022), Özen (2021), Özer (2013), Turgut (2015) ise bu bulgulardan farklı olarak psikolojik sağlamlığın cinsiyet tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Arnold (2003) ve Wasanga'nın (2002) akademik sağlamlık ile ilgili araştırma sonuçlarına göre akademik sağlamlık, cinsiyet tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonucun araştırma bulgusu ile tutarlı olduğu görülmektedir. Asaroğlu (2019) ise bu bulgulardan farklı olarak akademik sağlamlığın cinsiyet tercihlerine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Kapıkıran'ın (2016) ebeveyn akademik başarı bakısı puanı ile cinsiyet arasında fark olup olmadığını incelediği çalışmasında puan ortalamaları bakımından kızlar ile erkekler arasında anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Eisenberg ve vd. (1996), Harma (2008), Lengua ve vd. (2008), Rafaelli ve Crockett'in (2003) öz-denetim ile ilgili araştırma sonuçlarına göre, öz-denetim düzeyinin kızlarda erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun araştırma sonucu ile tutarlı olmadığı görülmüştür. Psikolojik sağlamlık alt boyutlarından bağımsızlık, akademik sağlamlık ve ebeveyn akademik başarı desteği puan ortalamalarının cinsiyet tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermesinin cinsiyetler arası nörolojik farklılık (Rafaelli ve vd., 2003), kızların maruz kaldığı hormonel düzensizlikler (Metin ve vd., 2017), kültürün cinsiyete yüklediği

anlam, toplumun beklentileri ve buna bağlı olarak büyütülme şeklinin bu farklılaşmaya sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada sınıf yılı artıkça ebeveyn akademik başarı baskısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde doğrudan bu konu üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ergenlik dönemi, gelişimin çok hızlı gerçekleştiği bir dönemdir ve bu dönem (Erken-orta- geç ergenlik) herkes için aynı hızda ilerlememektedir (Çok, 1994). Bazı ergenler erken ergenlik dönemine girerken bazı ergenler geç ergenlik sürecini yaşayabilmektedir. Bu farklılık her ergenin fiziksel ve psikolojik gelişimini kendine özgü bir hızda yaşamasına yol açmaktadır (Koç, 2004). Ergenlik döneminde sınıf kademesi artıkça olgunlaşmaya bağlı olarak beyinde bazı değişimler ve gelişimler yaşanmaktadır. Ergen, bu değişimler sonucu ailesinin akademik başarı göstermesi için sergilediği davranışları daha farklı algılayıp değerlendirebilir. Örneğin lise birinci sınıf kademesindeki bir ergen ailesinin ödev kontrolünü baskı olarak algılarken, lise üçüncü sınıf kademesindeki ergen ailesinin ödev kontrol davranışını destek olarak değerlendirebilir. Ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı farklılık göstermesinin olgunlaşma ile ebeveyn davranışlarını değerlendirmede farklılaşma ve ergenlik döneminin evreleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre yaş ile ebeveyn akademik başarı baskısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatürde doğrudan bu konu üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ergenlik döneminde bireyin bilişsel bağlamda kendi kararlarını alma potansiyeli artmaktadır (Çelik ve vd., 2008). Kimlik ve benlik gelişimi hızlanarak davranışları artık kendisi tarafından düzenlenmeye başlamaktadır (Zimmer Gembeck ve vd., 2004). Ergenlik döneminde yaşın artması ile birlikte bireyler kendi hayatları ile ilgili karar sürecini kendisi yönetmek istemekte ve bağımsız olmak için çaba harcamaktadır (Özdemir ve Çok, 2011). Ergenin özerk olma çabası, aileden ayrışması ve bireyselleşmesini içermektedir. Kısaca yaş artıkça özerkleşme artmakta bununla orantılı şekilde ebeveyn ile yaşanan çatışmalar da artmaktadır. Ebeveynlerin bu

çatışmadan kaçınmak için çocuklarının yaşları artıkça daha az akademik baskı gösterdikleri düşünülmektedir.

4.2.2 Ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın bulgularına göre ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik sağlamlık arasında negatif ilişki saptanmıştır. Ebeveyn akademik başarı desteği ile akademik sağlamlık arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulguyla paralel şekilde Kapıkıran (2019), gerçekleştirdiği araştırma sonucunda ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik sağlamlık arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğunu, ebeveyn akademik başarı desteği ile akademik sağlamlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Yavuz (2015) ise ergenin akademik sağlamlık düzeyinde algılanan sosyal desteğin koruyucu faktör olarak işlev gördüğünü ifade etmektedir. Bu bulgular, yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Ebeveyn akademik başarı desteğinin, çocukların aileleri ile akademik problemleri hakkında konuşabilmesine ve bu problemlerin çözülmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. Ebeveynin sağladığı destek çeşitleri ile birlikte akademik başarının artığı ve okulu bırakma riskinin azaldığı böylece ergenin akademik sağlamlığında artış olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise öz-denetim başarısızlığı alt boyutu ile akademik sağlamlık arasında negatif ilişkinin saptanmasıdır. Öz-denetim başarı alt boyutu ile akademik sağlamlık arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ataii ve arkaşlarının (2021) öz-denetimin akademik sağlamık üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmalarında öz-denetimin akademik sağlamlığı tahmin etme üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zimmerman ve Martinez Pons (1988) öz-denetim stratejilerini kullanma sıklığı ile başarı testi puanları ile pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin öz-denetim stratejilerini kullanma sıklığının akademik başarılarını öngördüğüne dair açık kanıtlar olmasına rağmen bu stratejilerin öğrencilerin akademik sağlamlıkları üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalar bugüne kadar sınırlı kalmıştır (Nota ve Zimmerman, 2004). Akademik bağlamda öz-denetim becerisi; hedef belirleme, bilgi arama ve planlama, akran-öğretmen-yetişkin yardımı arama, testleri ve notları gözden geçirmeyi içermektedir (Zimmerman ve Martinez

Pons, 1986). Bu özelliklerin akademik başarıyı, akademik başarının da akademik sağlamlığı etkilediği düşünülmektedir.

Ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik sağlamlık alt boyutlarından İD ve BG arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Ebeveyn akademik başarı desteği ile psikolojik sağlamlık alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürde spesifik olarak ebeveyn akademik başarı desteği ve ebeveyn akademik başarı baskısının psikolojik sağlamlık ile ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bundan dolayı bu bulgunun, literatüre yeni bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öz-denetim başarısızlığı ile psikolojik sağlamlık alt boyutlarından İD ve BG arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Öz-denetim başarı alt boyutu ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Akar (2018) araştırmasında öz-denetim ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.2.3 Yapısal eşitlik modeline ilişkin tartışma

4.2.3.1 Yapısal eşitlik modeli ile psikolojik sağlamlığın incelenmesine ilişkin tartışma

Araştırmada oluşturulan ilk yapısal eşitlik modeline göre öz-denetim başarı alt boyutu, öz-denetim başarısızlık alt boyutu, ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği bağımsız değişkenlerinin psikolojik sağlamlık bağımlı değişkenini yordamasına yönelik tahminler oluşturuldu. Modelin uyum indekslerine bakıldığında kabul edilebilir uyum aralığında yer almakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, ebeveyn akademik başarı desteğinin psikolojik sağlamlığı pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ebeveynleri tarafından akademik başarı desteği gören ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri artmaktadır. Literatürde doğrudan ebeveyn akademik başarı desteğinin psikolojik sağlamlığı yordaması üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat bu bulgu daha önce yapılan benzer çalışmalar (Jowkar ve vd., 2011; Kitano ve Lewis, 2005; Turgut, 2015) tarafından desteklenmektedir. Gizir (2007) aile desteğinin ve aile

içi olumlu iletişimin psikolojik sağlamlık üzerinde önemli etkisi olduğu belirtmektedir. Turgut (2015) araştırmasında algılanan sosyal desteğin (Aile, akran, okul) ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Arastaman ve Balcı (2013) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'deki lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile aile desteği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ebeveynin çocuklarına yönelik yüksek fakat gerçekçi beklentilerinin olması, ergenin aileden en az bir ebeveyn ile yakın ilişki içinde bulunması gibi aile desteğinin risk faktörüne sahip çocukların hem sosyal hem de akademik alanlarda başarılı olması için temel etkenlerdir (Gizir, 2007). Bu konu ile ilgili yapılan birçok araştırma sonuçlarının birbirleri ile tutarlı olduğu belirtilmektedir (Benard, 1991; Buckner ve vd., 2003; Luthar, 1999; Masten ve vd., 1999; Masten ve Coatsworth, 1998; Reed-Victor, 2000; Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1982, 1992). Bu araştırmada öz-denetim başarı alt boyutunun psikolojik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazında birçok araştırma (Garmezy, 1991; Lengua, 2002; Werner, 1995; akt. Metin ve vd.,2017) benzer şekilde öz-denetimin psikolojik sağlamlık için koruyucu bir faktör olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalar sonucu öz-denetimin ergen psikolojik sağlamlığı için gerekli önemli değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Ataii ve vd., 2021). Akar (2018) çalışmasında öz-denetim ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Öz-denetim, kişinin stres ile karşı karşıya kaldığında etkili bir şekilde başa çıkma becerilerini kullanabilmesini, negatif duygu durum kontrolünü sağlayabilmesini ve ortadan kaldırmasını sağlayarak kişiyi korur (Ataman, 2011). Öz-denetim, risk faktörleri söz konusu olduğunda daha da önem kazanmaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998). Buckner ve vd. (2009) tarafından 8-17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin örneklem alındığı çalışmada öz-denetim düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre akademik ve sosyal alanda daha yeterli olduğu; bu bireylerin anksiyete ve depresyon belirtilerinin daha düşük seviyede olduğu, davranış problemlerinin de daha az olduğu ortaya konmuştur. Dishion ve Connell (2006) tarafından ergenler ile yapılan araştırmada öz-denetim ile antisosyal davranışlar ve depresyon düzeyi arasında ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öz-denetimin belirli risk faktörlerine maruz kalmış bireylere yönelik oluşturulacak programlar için önemli bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Öz-denetimi ergenlik döneminde ele alan araştırma sayısı ülkemizde azdır (Batum ve Yağmurlu, 2007;

Harma, 2008; Sarıtaş ve Gençöz, 2012; Türkeş, 2004; Ulaşan Özgüle, 2011; akt. Metin ve vd., 2017). Ülkemizde psikolojik ve fiziksel hastalıkların yordayıcısı olan yaşam deneyimleri genellikle yetişkinlerde ve üniversite öğrencilerinde ele alınırken ergenlik ve çocukluk dönemindeki yaşam deneyimlerini ele alan çalışma sınırlı sayıdadır (Aysev, 1992). Bu gereksinimlerden hareketle süreğen risk faktörlerine maruz kalmış ergenlerin psikolojik sağlamlığı için gerekli olan koruyucu faktörlerin neler olduğu ile ilgili açımlayıcı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öz-denetim becerisine sahip bireyin riskler karşısında daha kontrollü tepkiler verdiği, daha iyi uyum gösterdiği ve böylece psikolojik sağlamlık sergilediği düşünülmektedir.

Yapılan araştırma sonucu öz-denetim başarısızlık alt boyutunun psikolojik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordamadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde ebeveyn akademik başarı baskısının da psikolojik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde elde edilen diğer sonuçlar ise ebeveyn akademik başarı desteğinin öz-denetim başarısını pozitif yönde yordadığını göstermiştir. Öz-denetim başarı alt boyutunun psikolojik sağlamlığı pozitif yönde yordadığı sonucunu da ele aldığımızda ebeveyn akademik başarı desteğinin, ergenlerde öz-denetim başarısını artırdığı ve öz-denetim başarısı artıkça da ergenlerin psikolojik sağlamlığının artığı söylenebilir. Benzer şekilde ebeveynlerin akademik başarı baskısı ergenlerde öz-denetim başarısını azaltmakta ve başarı baskısı artıkça da ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin azaldığı söyleyebilir. Aile ortamı ve desteği, çocuk ve ergenlerin öz-denetim becerisini geliştirmesinde temel etkiye sahiptir (Dias ve Cadime, 2017). Özellikle ailenin yapısal koşulları, ebeveyn duyarlılığı, ebeveynin uyguladığı öz-denetim stratejilerinin çeşitliliği çocuk ve ergenlerin öz-denetim becerisini etkilemektedir (Choe ve vd., 2013). Öz-denetimin, kaynakların olumsuz ortamlarda harekete geçirilmesindeki etkisi göz önüne alındığında, hedefler belirleyerek ve dürtüleri kontrol ederek, psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinde de merkezi bir rol oynamaktadır (Dias ve Cadime, 2017).

4.2.3.2 Yapısal eşitlik modeli ile akademik sağlamlığın incelenmesine ilişkin tartışma

Araştırmada test edilen diğer yapısal eşitlik modeli içsel ve dışsal faktörler olmak üzere iki örtük değişkenden oluşmaktadır. İçsel faktörler; psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan ilişkiler ve değerler, içgörü, bağımsızlık, mizah ve öz-denetim başarı alt

boyutundan meydana gelmektedir. Dışsal faktörler ise ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği-negatif değişkenleridir. Modelde içsel ve dışsal faktörlerin akademik sağlamlık bağımlı değişkenini yordamasına yönelik tahminler oluşturulmuştur. Uyum indeksleri modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucu içsel faktörlerin (İlişkiler ve değerler, içgörü ve yaratıcılık, bağımsızlık ve girişimcilik ve öz-denetim başarı) akademik sağlamlığı pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Alanyazında psikolojik sağlamlık ve akademik sağlamlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın olmadığı fakat öz-denetim ile akademik sağlamlık arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada içsel faktör olarak yer alan öz-denetim ile ilgili alanyazındaki çalışmalar (Fantuzzo ve vd., 2000; Hung, 2007) incelendiğinde akademik sağlamlık ile öz-denetim arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucu birçok araştırma tarafından desteklenmektedir.

Diğer yandan dışsal faktörlerin (Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Ebeveyn Akademik Başarı Desteği-Negatif) akademik sağlamlığı negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ergenlerin maruz kaldığı dışsal faktörler (EBBÖ ve EBDÖ-Negatif) artıkça, akademik sağlamlık düzeylerinde düşüş yaşanmaktadır. Çalışmada dışsal faktör olarak ele alınan ebeveyn akademik başarı baskısı artıkça ergenin akademik sağlamlık düzeyinde azalma görülmektedir. Ebeveynlerin akademik başarı desteğinin akademik sağlamlığı olumlu etkilediği ve akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Choi, 2013). Ebeveyn teşvik ve desteği, akademik başarıyı ve akademik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordamaktadır (Hung, 2007; Kapıkıran, 2020). Ebeveyn katılımı ve akademik başarı üzerine bugüne kadar yapılan çalışmalar, iki yapının pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir (Fantuzzo ve vd., 2000). Kısaca ergenin algıladığı ebeveyn başarı desteği akademik sağlamlığı olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgu literatürdeki çalışmalar (Domina, 2005; Levpuscek ve vd., 2013) tarafından desteklenmektedir. Kapıkıran (2020) akademik sağlamlık ve ebeveyn başarı baskısı arasında negatif yönde anlamlı ilişli olduğunu ifade etmektedir. Domina (2005) ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik başarı arasında negatif ilişkili olduğunu, Levpuscek ve vd. (2013) benzer şekilde ebeveyn akademik başarı baskısının

akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu noktada akademik sağlamlık çalışmalarında ebeveyn faktörünün önemi dikkat çekmektedir. Akademik sağlamlık ile ilgili oluşturulacak müdahale çalışmalarında ebeveyn akademik başarı baskısı ele alınarak aileler ile çalışma gerçekleştirilmelidir.

4.2.4 Akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık alt boyutları arasında pearson korelasyon analizi sonucuna ilişkin tartışma

Araştırmaya katılan bireylerin psikolojik sağlamlık alt boyutları (İlişkiler ve değerler, içgörü ve yaratıcılık, bağımsızlık, mizah) ile akademik sağlamlık arasındaki ilişki araştırılmıştır. Akademik sağlamlık ile psikolojik sağlamlık-alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlamlık ölçeğinden alınan puanlar artıkça, akademik sağlamlık ölçeği puanında da artış görülmektedir. Psikolojik sağlamlık ölçeğinden alınan puan düştükçe, akademik sağlamlık ölçeğinden alınan puanda da düşüş görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde; psikolojik ve akademik sağlamlığı birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmaların sadece akademik sağlamlığı veya sadece psikolojik sağlamlığı bağımlı değişken olarak ele aldıkları görülmektedir.

Literatür incelendiğinde birçok çalışmanın akademik sağlamlığı, riskli durumlar karşısında sergilenen akademik başarı olarak ele aldığı görülmüştür. Bu bağlamda psikolojik sağlamlık ve akademik başarı ile ilgili yapılan birçok araştırma olduğu görülmektedir. Özen (2021) çalışmasında öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyinin akademik başarı düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyinin de yüksek olduğu görülmüştür. Masten ve Reed'in (2002) çalışmasında benzer şekilde okuldaki başarı düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Arastaman ve Balcı (2013) araştırmalarında akademik başarı düzeyi yüksek bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin de aynı doğrultuda yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Psikolojik sağlamlık genel olarak karşılaşılan problemlerle başa çıkma ile ilgiliyken, akademik sağlamlık daha çok akademik zorluklar ile başa çıkma ile ilişkilidir. Psikolojik sağlamlık ve akademik sağlamlık arasındaki ilişki iki değişkenin de pozitif başa çıkmayı içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.5 Katılımcıların risk faktör seviyelerine ilişkin tartışma

Öğrencilerin risk faktör seviyesi ile psikolojik sağlamlık alt boyutlarından ilişkiler-değerler ve bağımsızlık-girişimcilik, akademik sağlamlık, ebeveyn akademik başarı desteği, öz-denetim başarı alt boyutu arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ebeveyn akademik başarı baskısı ve öz-denetim başarısızlığı ile risk faktör seviyesi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. İD ve BG puan ortalamaları, ADÖ, EBBÖ, EBDÖ, ÖD-başarısı ve ÖD başarısızlığı risk faktörü gruplarına (Düşük, orta, yüksek) anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulguların psikolojik sağlık (Psikolojik sağlamlık, akademik sağlamlık, algılanan ebeveyn akademik başarı desteği, öz-denetim başarı vb.) üzerinde ergenin maruz kaldığı risk sayısının önemini gözler önüne serdiği düşünülmektedir. Literatürde doğrudan risk faktör seviyelerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır fakat yapılan benzer çalışmalar (Deater-Deckard ve vd., 1998; Dornbusch ve vd., 1991; Flouri ve Kallis, 2011; Padilla ve vd., 1976) risk faktörlerinin olumsuz etkileri konusunda hemfikirdir. Ergenlerin maruz kaldığı risk faktörlerinin, davranışsal-duygusal uyumun bozulmasında (Deater Deckard ve vd., 1998), majör depresyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi psikiyatrik problemlerin ortaya çıkmasında (Flouri ve Kallis, 2011) etkili olduğu belirtilmektedir. Birden fazla risk faktörüne maruz kalan ergenlerin okul başarısında düşüş izlenmekte, yaralanmalar ve kazalar (Padilla ve vd., 1976), davranış problemleri (Dornbusch ve vd., 1991) artmaktadır. Ergenin maruz kaldığı risk faktörü sayısı artıkça ve aynı zamanda baş etme gücü azaldıkça olumsuz sonuçlarla karşılaşma ihtimalinin artığı fark edilmiştir (Masten 1994). Bu bakımdan risk faktör seviyesindeki artışın, kişinin genel psikolojik iyi oluşunu (Psikolojik sağlamlık, akademik sağlamlık, algılanan ebeveyn akademik başarı desteği, öz-denetim başarı vb.) etkilediği düşülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma bulgularına yer verilmiştir. Ardından araştırmanın amacı, süreci ve elde edilen sonuçların özetlendiği bir özet, elde edilen bulguların yorumlandıktan sonra araştırma ile varılan nokta anlamında bir yargı ile araştırılan problemin çözümü için başka hangi çalışmaların yapılmasının gerekli görüldüğüne ve mevcut araştırmanın alandaki egemen kuram ve uygulamalara muhtemel katkısının neler olabileceğine ilişkin öneriler yer almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmamızda lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık alt boyutları, akademik sağlamlık, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği, öz-denetim becerisi açısından (Öğrenim gördükleri okul türü, cinsiyet, sınıf) anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda değişkenlerin öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Psikolojik sağlamlık alt boyutlarından bağımsızlık, akademik sağlamlık ve ebeveyn akademik başarı baskısı öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Psikolojik sağlamlık alt boyutlarından bağımsızlık, akademik sağlamlık ve ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalamaları erkeklerde daha yüksektir ve kadınlara göre anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer yandan İD, İY, MH, EABD ve ÖD-Başarısı ve ÖD-Başarısızlığı puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre sadece ebeveyn akademik başarı baskısının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık gösterdiği ve sınıf yılı artıkça ebeveyn akademik başarı baskısı puanında azalma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşı ile ebeveyn akademik başarı baskısı arasında anlamlı ve zayıf-negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer hiçbir ölçek ve ölçek alt boyutu ile lise öğrencilerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveyn akademik başarı baskısı ve öz-denetim başarısızlık alt boyutu ile psikolojik sağlamlık alt boyutlarından ilişkiler-değerler ve bağımsızlık-girişimcilik arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ebeveyn akademik başarı desteği ve

öz-denetim başarı alt boyutu ile psikolojik sağlamlık alt boyutlarından İD, İY, BG ve MH arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Birinci yapısal eşitlik modeline göre psikolojik sağlamlık bağımlı değişkeni üzerinde ebeveyn akademik başarı desteği ve öz-denetim başarı alt boyutunun anlamlı pozitif etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Diğer yandan öz-denetim başarısızlığının ve ebeveyn akademik başarı baskısının, psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Ebeveyn akademik başarı desteğinin öz-denetim başarı alt boyutu üzerinde ve ebeveyn akademik başarı baskısının öz-denetim başarısızlık alt boyutu üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür.

İkinci yapısal eşitlik modeline göre içsel faktörlerin (İlişkiler ve değerler, bağımsızlık ve girişimcilik, içgörü ve yaratıcılık, mizah ve öz-denetim başarı alt boyutu), akademik sağlamlığı pozitif yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Dışsal faktörlerin (Ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği- negatif) akademik sağlamlığı negatif yönde anlamlı yordadığı görülmüştür.

Akademik sağlamlık ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn akademik başarı baskısı ve öz-denetim başarısızlık alt boyutu ile akademik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ebeveyn akademik başarı desteği, öz-denetim başarı alt boyutu ile akademik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin risk faktör seviyesi ile psikolojik sağlamlık alt boyutlarından ilişkiler-değerler ve bağımsızlık-girişimcilik, akademik sağlamlık, ebeveyn akademik başarı desteği, öz-denetim başarı alt boyutu arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ebeveyn akademik başarı baskısı ve öz-denetim başarısızlığı ile risk faktör seviyesi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

5.1 Özet

Ergenlik, birçok zorluğu ve değişimi içinde barındıran bir dönemdir. Ergenlik dönemindeki birey yüksek risk içeren davranışlar ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Gelecekte iyi oluş halini etkileyecek riskli alışkanların çoğunluğunu da bu dönemde edinebilmektedir (Akyel ve vd., 2018). Risklerle başa çıkmada psikolojik sağlamlığın

önemli bir koruyucu faktör olduğu ortaya çıkmıştır (Akar, 2018). Bu yüzden risk faktörlerine maruz kalmış ergenler ile yapılan çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı belirli bir risk faktörlerine maruz kalmış ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörleri incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Yenişehir ilçesinde yer alan liselerde (İkisi özel ve ikisi devlet) öğrenim gören 460 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için öğrencilere; "Akademik Dayanıklılık Ölçeği", **"**Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği", "Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği"**, "**Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Destek Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden ölçeklere ilişkin için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Ergenlerin akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerini yordayan değişkenlerin tespit edilmesi için iki yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Araştırmada oluşturulan ilk yapısal eşitlik modeline göre öz-denetim başarı alt boyutu, öz-denetim başarısızlık alt boyutu, ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği bağımsız değişkenlerinin psikolojik sağlamlık bağımlı değişkenini yordamasına yönelik tahminler oluşturulmuştur. Modelin uyum indekslerine bakıldığında kabul edilebilir uyum aralığında yer almakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlamlık bağımlı değişkeni üzerinde ebeveyn akademik başarı desteğinin ve öz-denetim başarısının pozitif yönde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-denetim başarısızlığının ve ebeveyn akademik başarı baskısının psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Araştırmada test edilen diğer yapısal eşitlik modeli içsel ve dışsal faktörler olmak üzere iki örtük değişkenden oluşmaktadır. Oluşturulan modelin sonucuna göre, içsel faktörlerin (İlişkiler ve değerler, içgörü ve yaratıcılık, bağımsızlık ve girişimcilik, mizah) akademik sağlamlığı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Örtük değişkenlerimizde ikincisi dışsal faktörlerdir ve iki gözlenen değişken ile ifade edilmektedir. Bunlar EBBÖ ve EBDÖ-Negatif değişkenleridir. Dışsal faktörler ise

akademik sağlamlığı negatif yönde yordamaktadır. Sonuç olarak ergenlerin içsel faktörleri iyileştirildikçe, akademik sağlamlık düzeyleri artmaktadır. Diğer yandan dışsal faktörler bu durumun tersi etki yapmaktadır. Dışsal faktörler akademik sağlamlığı negatif olarak etkilemektedir. Dışsal faktörler artıkça, ergenlerin akademik sağlamlık düzeyi düşmektedir. Fakat bu korelasyon katsayısının istatistiksel olarak anlamlı düzeye erişemediği görülmüştür.

Akademik sağlamlık ile psikolojik sağlamlık ölçeği alt boyutlarından ilişkiler ve değerler, içgörü ve yaratıcılık, bağımsızlık ve girişimcilik ve mizah arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Psikolojik sağlamlık ölçeği alt boyutlarının puanı artıkça, akademik sağlamlık puanında artış olduğunu veya bunun tam tersini söyleyebiliriz.

5.2 Yargı

Bu araştırmada belirli risk faktörlerine maruz kalmış ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguya göre ergenin maruz kaldığı risk faktör sayısı artıkça psikolojik ve akademik sağlamlık düzeylerinde düşüş yaşanmaktadır. Bu durumda kişinin çoklu risk faktörüne maruz kalmasının, sağlamlık düzeyi üzerinde önemli etkisi olduğu yargısına varılmıştır. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, akademik ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle bireyin psikolojik sağlamlık düzeyinde artış gerçekleştiğinde akademik sağlamlığında, akademik sağlamlık düzeyinde artış gerçekleştiğinde de psikolojik sağlamlık düzeyinde artığı yargısına ulaşılmıştır. Ebeveyn akademik başarı desteği ve öz-denetim başarı alt boyutunun psikolojik sağlamlığı pozitif yönde anlamlı yordadığı görülmüştür. Bu bulguya göre ebeveyn akademik başarı desteği ve öz-denetimin psikolojik sağlamlık için koruyucu faktör olabileceği yargısına ulaşılmıştır. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, ebeveyn akademik başarı desteğinin öz-denetim başarı alt boyutu üzerinde ve ebeveyn akademik başarı baskısının öz-denetim başarısızlık alt boyutu üzerinde pozitif etkisi olduğu saptanmıştır. Öz-denetim başarısının, psikolojik sağlamlık ile ebeveyn akademik başarı desteği arasında aracılık ettiği yargısına ulaşılmıştır. Ebeveynlerin akademik başarı desteği artıkça ergenlerde öz-denetim başarısı artmaktadır ve öz-denetim becerisi artıkça da ergenlerin psikolojik sağlamlığında artış sözü konusu olduğu yargısına

varılmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre içsel faktörlerin (İlişkiler ve değerler, bağımsızlık ve girişimcilik, içgörü ve yaratıcılık, mizah ve öz-denetim başarı alt boyutu), akademik sağlamlığı pozitif yönde yordadığı; dışsal faktörlerin (Ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği- negatif) akademik sağlamlığı negatif yönde anlamlı yordadığı görülmüştür. Bu sonuç psikolojik sağlamlık ve öz-denetim başarı alt boyutunun akademik sağlamlık için koruyucu faktör olabileceği ve ebeveyn akademik başarı baskısının ise akademik sağlamlık için risk faktörü olabileceği yargısına ulaşılmıştır.

5.3 Öneriler

Araştırma Mersin ilinin bir ilçesinden seçilen dört okulu kapsamaktadır. Bu nedenle araştırmanın farklı örneklem gruplarında tekrar edilmesi ve farklı ilçelerde bulunan okulların ele alınması verilerin çözümlenmesinde daha zengin ve kuvvetli bilgiler sağlayabilir.

Bu araştırmada lise 1., 2. ve 3. Sınıf kademelerindeki öğrenciler ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Lise 4. Sınıf öğrencileri üniversite sınavına hazırandıkları için öğrencilerin okulda bulunmadıkları gözlemlenmiştir. Özellikle lise 4. sınıf kademesinde olan ergenler ile yapılacak akademik sağlamlık çalışmalarının daha derin ve ayrıntılı incelenmesi önem arz edebilir. Lise 4. Sınıf öğrencilerine ulaşabilmek açısından verilerin eğitim-öğretimin güz döneminde toplanması planlanabilir.

Araştırmada heterojen risk faktörleri (Kronik rahatsızlık, düşük sosyoekonomik düzey, göç, zorbalığa maruz kalma vb.) kullanılmıştır. Daha spesifik risk faktörleri belirlenerek o risk faktörünün etkisi üzerine detaylı bilgi sunan yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan hareketle belirlenmiş olan koruyucu faktörleri kapsayan psikolojik sağlamlık ve akademik sağlamlık geliştirme programları oluşturulabilir. Ergenlerin bu becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenlenebilir ve rehberlik derslerinde konu ile ilgili eğitimler verilebilir.

Özellikle akademik sağlamlıkla ilgili ulusal çalışmaların azlığı düşünüldüğünde akademik sağlamlık düzeyi yüksek öğrenciler üzerinde araştırmalar yapılması

sağlamlıklarının oluşmasında ve gelişmesinde rol alan koruyucu faktörlerin ortaya çıkması yönünden önemli olabilir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık alt boyutlarından bağımsızlık, akademik sağlamlık ve ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalamalarının cinsiyet tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Psikolojik ve akademik sağlamlığı daha yüksek oranda gösteren cinsiyet türünün sahip olduğu koruyucu faktörler ortaya çıkarılabilir. Böylece erkek ve kadın cinsiyet türüne sahip öğrencilerin psikolojik ve akademik sağlamlıklarına ilişkin yararlı olacak bilgiler elde edinilebilir.

Psikolojik ve akademik sağlamlık arasındaki ilişkinin farklı örneklemlerde incelenmesinin yararlı olabileceği ve bu konuyla ilgili araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Akademik ve psikolojik sağlamlık birbirlerinden belirli yönde ayrılmaktadır. Bu nedenle sağlamlık kavramının akademik sağlamlık, duygusal sağlamlık, ilişkisel sağlamlık gibi spesifiye edilip çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, ebeveyn akademik başarı desteği ile psikolojik ve akademik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sağlamlık geliştirme programlarında genellikle içsel koruyucu faktörler ele alınarak müdahale çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Ergenlerin psikolojik sağlamlığı ile ilgili geliştirilecek müdahale programlarında koruyucu bir faktör olarak aile desteğinin programlara dahil edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin, çocuklarının karşılaşabileceği olası akademik riskler karşısında olumlu bir tutum sergilemeleri, destekleyici olmaları, olumsuzluk yaratan kaygı, endişe, yetersizlik duyguları ile baş edebilmelerini sağlamak için eğitimler düzenlenebilir.

Araştırma sonucuna göre öz-denetim başarı alt boyutunun psikolojik ve akademik sağlamlık bağımlı değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif etkisi vardır. Bu nedenle öğrencilere kendini düzenleme, hedeflere ulaşmak için hızlı hareket etme, dikkat dağıtıcıları görmezden gelme, farklı durumlara tepki olarak uygun pozisyonlar alma ve engelleri aşmak gibi çok çeşitli bilişsel ve motivasyonel becerilerin kazandırılması psikolojik ve akademik sağlamlık düzeylerinin geliştirmek adına yararlı

olabilir. Bunun için lisede çalışan rehber öğretmenlerin ders etkinliklerini bu kapsamda planlaması değerli olabilir.

Bu çalışmada öz-denetimin ve ebeveyn akademik başarı desteğinin psikolojik ve akademik sağlamlık için koruyucu faktör olduğu görülmektedir. Daha çeşitli koruyucu faktörlerin psikolojik ve akademik sağlamlık üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar planlanabilir.

Araştırmacıların ergenlerin psikolojik ve akademik sağlamlık düzeyi ve bunu yordayan diğer değişkenlerle bağlantılı akademik bilgileri ve araştırma sonuçlarını güncel olarak takip etmesi ve müdahale programlarını buna göre oluşturmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

Abar, B., Carter, K. L., & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of adolescence*, *32*(2), 259-273. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.03.008

Abolmaali, K., ve Mahmudi, R. (2013). The prediction of academic achievement based on resilience and perception of the classroom environment. *Open Science Journal of Education, 1*(1), 7-12 http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006

Acedevo, M., & Esquivel, G. E. (2008). Neuro psychological factors of high resiliency and low resiliency english language learners. *20th Annual Conventions of the Association for Psychological Science*.

Adeyemo, D. A. (2005). Parental ınvolvement ınterest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school student in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *5*(3), 163-180.

Affi, T. O., & Macmillan, H. L. (2011). Resilience following child maltreatment: areview of protective factors. *Canadian Journal of Psychiatry, 56,* 266–272. https://doi.org/10.1177%2F070674371105600505

Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlamlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi* (Yayın no. 495589) [Yayınlanmış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Akduman, G., Karahan, G., & Solmaz, M. S. (2018). İletişim becerileri üstünde empati ve psikolojik sağlamlığın etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(4), 765-775. https://doi.org/10.29106/fesa.494713

Aksel, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim ve sosyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no. 517664) [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Akyel, B., Kayış, H., & Yüncü, Z. (2018). Ergenlikte beyin gelişimi, risk alma ve bağımlılığa yatkınlık. *Türkiye Klinikleri,* 134-139.

Alper, S. İ. (2008). *İlköğretimde zorbalık* (Yayın no. 221001) [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: what kinds of involvement in youths' education matter most? *Social Work Research, 35,* 159–170. https://doi.org/10.1093/swr/35.3.159

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/10.1177/07399863910131002

Alvord, M. K., Zucker, B., & Grados, J. J. (2011). *Resilience Builder Program for children and adolescents: Enhancing social competence and self-regulation—A cognitive-behavioral group approach.* Research Press.

American Psychological Association. Resilience. [25.08.2022]. https://dictionary.apa.org/resilience

Amy Winehouse Foundation, (2017). Amy Winehouse Foundation Resilience Programme. https://amywinehousefoundation.org/what-we-do/resilience-work-with-young-people/

Anderman, E. M. (2011). The teaching and learning of twenty-first century skills. In *National Research Council Board on Testing and Assessment's Workshop on Assessment of 21st Century Skills (Irvine, CA).*

Andrew, J.M., ve Herbert,W. M. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43,* 267–281. https://doi.org/10.1002/pits.20149

Arastaman, G., & Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(2), 915-928.

Aremu, A. O. (2000). Impact of home, school and government on primary school pupils' academic performance. *The Exceptional Child, 5*(1), 106-110. http://dx.doi.org/10.1037/a0022697

Arnold, P. F. (2003). *Characteristics of families and schools that foster academic resilience: Insights gained from the national education longitudinal study 1988-1994* [Unpublished doctoral thesis] Florida State University.

Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *5*(44), 73-82.

Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, *6*(1), 8-22. https://doi.org/10.19126/suje.35977

Asaroğlu, M. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına göre okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no.582681) [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.

Ataii, M., Saleh-Sedghpour, B., Asadzadeh-Dahraei, H., & Sadatee-Shamir, A. (2021). Effect of self-regulation on academic resilience mediated by perceived competence. *International Journal of Behavioral Sciences, 15*(3), 156-161. https://dx.doi.org/10.30491/ijbs.2021.269390.1463

Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. (Yayın no. 308362) [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Avcı, S. ve Çakır, M. (2021). Lise öğrencilerinde akademik dayanıklılık ve başarının belirleyicileri olarak ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedef

yönelimleri ve okula aidiyet duygusu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25*(1), 235- 252.

Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].

Aydın, M. & Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(1), 37-53.

Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Üniversitesi].

Aysev, A. (1992). İntihar girişimi olan çocuklarda yaşam olayları. *Kriz Dergisi, 1*(1), 17–21.https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000003

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206–1222. https://doi.org/10.2307/1131888

Bargh, J. A. (1990). *Auto-motives: preconscious determinants of social interaction*. In: E. T. Higgins, & R. M. Sorrentino (Eds.), Handbook of motivation and cognition, vol.2 (pp. 93–130). New York: Guilford.

Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. *Northwest Regional Educational Laboratory.*

Benes, F. M. (2003). Why does psychosis develop during adolescence and early adulthood?. *Current Opinion in Psychiatry, 16*(3), 317-319. https://doi.org/10.1097/01.yco.0000069087.26384.16

Berger, C. R. (2002). Goals and knowledge structures. *Handbook of interpersonal communication*, 181.

Bernard, B. (1995). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family school and community.* San Francisco: West Ed Regional Educational Laboratory.

Birinci, M. C., & Kul Avan, S. (2022). Öğrencilerde ders-boş zaman çatışmasının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, *13*(2), 149-160.

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society*, *2*(59-68).

Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, *66*, 711. https://doi.org/10.1146%2Fannurev-psych-010814-015221

Blair, C., & Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78*(2), 647–663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, *1*(2), 100. https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100

Boekaerts, M. (2005). Self-regulation: With a focus on the self-regulation of motivation and effort. *Handbook of child psychology*, *4*, 345-377.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, *59*(1), 20. https://doi/10.1037/0003-066X.59.1.20

Bonanno, G. A., Wortman, C. B., & Nesse, R. M. (2004). Prospective patterns of resilience and maladjustment during widowhood. *Psychology and Aging*, *19*, 260-271. https://doi/10.1037/0882-7974.19.2.260

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24,* 10-30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001

Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 559-575. https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0

Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry, 79*(1), 19-30. https://doi.org/10.1037/a0014796

Buckner, J. C.,Mezzacappa, E., & Beardslee,W. R. (2003). Characteristics of the resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology, 15,* 139–162. https://doi.org/10.1017/S0954579403000087

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Caldas, S. J. (1993). Reexamination of input and process factor effects on public school achievement. *Journal of Educational Research, 86,* 206-214. https://doi/10.1080/00220671.1993.9941832

Camara, W. J. (2003). College Persistence, Graduation, and Remediation. Research Summary. RS-09. *College Entrance Examination Board*.

Cappella, E. & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 758-771. https://doi/10.1037/0022-0663.93.4.758

Carter, C. S. (2005). The chemistry of child neglect: Do oxytocin and vasopressin mediate the effects of early experience?. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *102*(51), 18247-18248. https://doi.org/10.1073/pnas.0509376102

Chen, W. B., & Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research, 103,* 53–62. http://dx.doi.org/10.1080/00220670903231250.

Cheung, K. C., Sit, P. S., Soh, K. C., Ieong, M. K., & 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*(4), 895-909. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0143-4

Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, *25*(2), 437-453. https://doi.org/10.1017/S0954579412001162

Choi, Á. (2013). *Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma: Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform*. Ministerio de Educación.

Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World psychiatry*, *9*(3), 145. https://doi.org/10.1002%2Fj.2051-5545.2010.tb00297.x

Cicchetti, D., & Curtis, W. J. (2015). The developing brain and neural plasticity: Implications for normality, psychopathology, and resilience. *Developmental Psychopathology: Volume Two: Developmental Neuroscience*, 1-64. https://doi.org/10.1002/9780470939390.ch1

Clark, R. M. (1983). Family life and school achievement. *Chicago: University of Chicago Press.*

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*, 493-506. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *18*(2), 76-82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Cotton, K., & Wikelund, K. R. (1989). Parent involvement in education. *School improvement research series*, *6*(3), 17-23.

Crosnoe, R., & Elder, G. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues*, *25*(5), 571-602. https://doi.org/10.1177%2F0192513X03258307

Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and nonmaltreated children. *Development and psychopathology*, *19*(3), 811-840. https://doi.org/10.1017/S0954579407000405

Curtis, W. J., & Nelson, C. A. (2003). Towards building a better brain: Neuro-behavioral outcomes mechanisms and processes of environment enrichment: In S. *Resilience and vulnerability Adaptation in the context of Childhood Adversities*, 463-488.

Çelen, N. (2011). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik.* Papatya Yayıncılık Eğitim.

Çelik, G., Tahiroğlu, A., & Avcı, A. (2008). Ergenlik Döneminde Beynin Yapısal ve Nörokimyasal Değişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *11*(1).

Çelikkaleli, Ö. & Kaya, S. (2016). University students' interpersonal cognitive distortions, psychological resilience, and emotional self-efficacy according to sex and gender roles. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6(2), 187-212. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.011

Çok, F. (1994). Gelişim psikolojisi: Ergenlik ve yetişkinlik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *27*(2), 905-935. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000362

D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction, 22*(2), 145-157. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001

Daigneault, I., Hébert, M., & Tourigny, M. (2007). Personal and interpersonal characteristics related to resilient developmental pathways of sexually abused adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 16*(2), 415-434. https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.11.002

Dass-Brailsford, P. D. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology, 35*(3), 574-591. http://dx.doi.org/10.1177/008124630503500311

Dauber, S. L., Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1996). Tracking and transitions through the middle grades: Channeling educational trajectories. *Sociology of Education, 69*, 290-307.

Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: Öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü* (Yayın no. 227695) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Deater-Deckard, K., Dodge, K. A. ve Bates, J. E. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual diferences. *Development and Psychopathology, 10,* 469–493. https://doi.org/10.1017/S0954579498001709

Denissen, J.J.A., Zarrett, N.R., & Eccles, J.S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain- specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development, 78*(2), 430–447. https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x

Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating roleof self-regulation. *Psicologia educativa, 23*(1), 37-43. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003

Dishion, T. J., & Connell, A. (2006). Adolescents' resilience as a self-regulatory process: Promising themes for linking intervention with developmental science. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 125-138.

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*, 233–249. http://dx.doi.org/10.1177/003804070507800303.

Dornbusch, S. M., Mont-Reynaud, R., Ritter, P. L., Chen, Z. Y., & Steinberg, L. (2017). Stressful events and their correlates among adolescents of diverse backgrounds. In *Adolescent Stress* (pp. 111-130). Routledge.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., and Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance, *Child Dev.* 58: 1244–1257. https://doi/10.2307/1130618

Duckworth A.L. ve Carlson S. M. (2013). Self-regulation and school success. *In Self-regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct*. Cambridge University Press.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predict-ing academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*, 939 944. http://dx.doi.org/10.1111/j. 1467-9280.2005.01641.x

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual review of psychology*, *70*(1), 373-399. http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Kirby, T. A. (2013). Is it really self-control? Examining the predictive power of the delay of gratification task. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39*(7), 843-855.

Dumont M. ve Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, *28* (3), 343-363. https://doi.org/10.1023/A:1021637011732

Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 104,* 820–832. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004.

Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American journal of orthopsychiatry*, *68*(4), 512-520. https://doi.org/10.1037/h0080360

Ecclestone, K. (2017). Behaviour change policy agendas for 'vulnerable'subjectivities: The dangers of therapeutic governance and its new entrepreneurs. *Journal of Education Policy, 32*(1), 48-62. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1219768

Ecclestone, K., & Rawdin, C. (2016). Reinforcing the 'diminished'subject? The implications of the 'vulnerability zeitgeist'for well-being in educational settings. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 377-393. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1120707

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R. ve Karen, S. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, *8*, 141–162

Eminağaoğlu, Ş. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (Sağlamlık).* (Yayın no. 205267) [Yayınlanmış doktora tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Engels, R., Finkenauer, C., den Exter Blokland, E. A. W., & Baumeister, R. F. (2000). Parental influences on self-control and juvenile delinquency. *Manuscript in preparation, Utrecht University.*

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması* (Yayın no. 241417) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Erikson, E. H. (1964). Childhood and society. New York (WW Norton).

Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviors. American Educational *Research Journal*, *28*(1), 155-172. https://doi.org/10.3102%2F00028312028001155

Evans, G. W., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(4), 504-514. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, *92*(2), 367. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *116*(3), 429. https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429

Finn, I. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal, 95*, 421- 434. https://doi.org/10.1086/461853

Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82,* 221-234. https://doi/10.1037/0021-9010.82.2.221

Fitzsimons, G. M., & Bargh, J. A. (2004). Automatic self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 151-170.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist, 18*(1), 12. https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040/a000124

Flouri, E., & Kallis, C. (2011). Adverse life events and mental health in middle adolescence. *Journal of adolescence, 34*(2), 371-377. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.04.001

Frankfurt, H. G. (1988). Freedom of the Will and the Concept of a Person. In *What is a person?* (pp. 127-144). Humana Press.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12*, 65-76. https://doi.org/10.1002/mpr.143

Friedli, L., & World Health Organization. (2009). *Mental health, resilience and inequalities* (No. EU/08/5087203). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Fullerton, D. J., Zhang, L. M., & Kleitman, S. (2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *Plos one*, *16*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246000

Gandara, P. (1995). *Over the ivy walls: The educational mobility of low-income Chicanos*. American Sociological Association. https://doi.org/10.2307/2077576

García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *Plos One, 16*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409

Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. Journal of abnormal child psychology, 36(2), 273-284. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9176-6

Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 97-111. https://doi.org/10.2307/1129837

Gibson, M. (1986). The school performance of immigrant minorities: A comparative view. *Education and Urban Society, 29*(1), 262-275. https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0018r

Gilligan, R. (1999). Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and family social work, 4*, 187-196. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1999.00121.x

Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child development*, *64*(5), 1461-1474. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02964.x

Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 113-128.

Gizir, C. A. (2004). *Akademik Sağlamlık: Yoksulluk İçindeki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Katkıda Bulunan Koruyucu Faktörlerin İncelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].YÖK Tez Merkezi.

Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, *13*(1). https://doi.org/10.1177%2F2156759X0901300103

Gladstone, G. L., Parker, G. B., Mitchell, P. B., Malhi, G. S., Wilhelm, K., & Austin, M. P. (2004). Implications of childhood trauma for depressed women: An analysis of pathways from childhood sexual abuse to deliberate self-harm and revictimization. *American Journal of Psychiatry*, *161*(8), 1417-1425. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.8.1417

Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 376–396. http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12039.

Gordan, K. (1995). Self-concept and the motivational patterns of resilient African-American high school students. *Journal of Black Psychology, 21*, 239-255. https://doi.org/10.1177%2F00957984950213003

Gordon, K. A., & Coscarelli, W. C. (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement*. https://doi.org/10.1002/pfi.4170350906

Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). The effects of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood. *Family Relations, 61*,728–741. http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, 65, 237–252. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.ep9406130692.

Gunnar, M. R., & Fisher, P. A. (2006). Bringing basic research on early experience and stress neurobiology to bear on preventive interventions for neglected and maltreated children. *Development and psychopathology*, *18*(3), 651-677. https://doi.org/10.1017/S0954579406060330

Güloğlu, B., & Karaırmak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, *11*(2), 73-88.

Güney, E., & Yalçın, S. B. (2020). Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış Ergenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 217-229. https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.7

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, 271.

Gürgan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* (Yayın no. 205194) [Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self- regulation and adjustment* [Master's thesis, Middle East Technical University]. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002

Hayes, D. (2012). Parental involvement and achievement in African American adolescents. *Journal of Comparative Family Studies, 43,* 567–582. https://doi.org/10.3138/jcfs.43.4.567

Heavyrunner, I., & Marshall, K. (2003). Miracle survivors: Promoting resilience in Indian students. *Tribal College Journal, 14*(4), 14-18.

Heckman, J. J., & LaFontaine, P. (2006). *America's dropout problem: The GED and the importance of social and emotional skills.* Chicago Press.

Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?. *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 258-265. https://doi.org/10.1177%2F070674371105600504

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*, 740–763. http://dx.doi.org/10.1037/a0015362.

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and evaluation in Counseling and Development, 39*(2), 84-96. https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791

Hofer, M., Kuhnle, C., Kilian, B., & Fries, S. (2012). Cognitive ability and personality variables as predictors of school grades and test scores in adolescents. *Learning and Instruction, 22*(5), 368-375. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.02.003

Houtenville, A. J., & Conway, K. S. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. Journal of Human resources, 43(2), 437-453. http://dx.doi.org/10.2307/40057353

Howard, S. ve Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children "at risk." *Educational Studies, 26,* 321-337. https://doi.org/10.1080/03055690050137132

Hung, C. L. (2007). Family, schools and Taiwanese children's outcomes. *Educational Research, 49,* 115–125. http://dx.doi.org/10.1080/00131880701369644.

Hurtes, K. (1999). *The development of a measure of resiliency in youth for recreation and other social services* [Unpublished doctoral dissertation]. Clemson University.

Inzlicht, M., Bartholow, B. D., & Hirsh, J. B. (2015). Emotional foundations of cognitive control. *Trends in cognitive sciences*, *19*(3), 126-132.

Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *6*(45), 65-76.

Jackson, R., & Watkin, C. (2004). The resilience inventory: Seven essential skills for overcoming life's obstacles and determining happiness. *Selection & Development Review*, *20*(6), 13-17.

Jacob, B. A. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education review*, *21*(6), 589-598. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00051-6

Jimerson, S., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology, 91,* 116 126.https://doi/10.1037/0022-0663.91.1.116

Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical psychology review, 26*(8), 1041-1053. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.006

Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). Family communication patterns and academic resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29,* 87-90. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.210

Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, C., and Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism, 2*(1), 33-38.

Jozefowicz-Simbeni, D. M., & Allen-Meares, P. (2002). Poverty and schools: Intervention and resource building through school-linked services. *Children & Schools*, *24*(2), 123-136. https://doi.org/10.1093/cs/24.2.123

Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, *132*(3), 474-484. https://doi.org/10.9779/pauefd.521230

Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, *17*(1), 62-83. https://doi.org/10.12984/eed.07848

Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48*, 409-430. http://dx.doi.org/10.9779/pauefd.521230

Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 16*(1), 21-30. http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.338252

Karabenick, S. A., & Berger, J.-L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 237–261). IAP Information Age Publishing.

Karaırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 129-142.

Karam, E. G., Friedman, M. J., Hill, E. D., Kessler, R. C., McLaughlin, K. A., Petukhova, M., ... & Koenen, K. C. (2014). Cumulative traumas and risk thresholds: 12-month PTSD in the World Mental Health (WMH) surveys. *Depression and anxiety, 31*(2), 130-142.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.

Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43–51. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.004.

Kennedy, A. C. ve Bennett, L. (2006). Urban adolescent mothers exposed to community, family, and partner violence: Is cumulative violence exposure a barrier to school performance and participation? *Journal of Interpersonal Violence,* 21, 750-773. https://doi.org/10.1177/0886260506287314

Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15,* 1081-1086. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.242

Khajehpour, M., & Ghazvini, S. D. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15,* 1204-1208. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.263

Kırbaş, H. (2021). Akademik dayanıklık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi(Yayın no. 671024) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].

Kimberly, A. & Rouse, G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence, 24,* 461-472. https://doi.org/10.1006/jado.2001.0383

Kitano, M. ve Lewis, R. (2005). Resilience and coping: implication for gifted children and youth at risk. *Roeper Review, 27*(4), 200-205. https://doi.org/10.1080/02783190509554319

Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, *13*(3), 118-121. https://doi.org/10.1080/02783199109553333

Klohnen, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of personality and social psychology*, *70*(5), 1067. https://doi/10.1037/0022-3514.70.5.1067

Koç Yıldırım, P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no. 372317) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(17), 231-238.

Kruglanski, A. W. (1996). Goals as knowledge structures. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 599–618). The Guilford Press.

Kurt Ulucan, T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yılmazlığın aracı rolü* (Yayın no. 336125) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55, 115–122. http://dx.doi.org/10.1080/10459880903472876

Lee, D. D. (2009). *The impact of resilience on the academic achievement of at-risk students in The Upward Bound Program in Georgia* [Unpublished doctoral thesis] Georgia Southern University.

Lengua, L. J., Bush, N. R., Long, A. C., Kovacs, E. A. ve Trancık, A. M. (2008). Efortful control as a moderator of the relation between contextual risk factors and growth in adjustment problems. *Development and Psychopathology, 20,* 509–528.

Levpuscek, M. P., & Zupanic, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *The Journal of Early Adolescence*, *29,* 541–570. http://dx.doi.org/10.1177/0272431608324189.

Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, *37*(8), 1001-1014. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322179

Lohman, B.J., & Jarvis, P.A. (2000). Adolescent Stressors, Coping Strategies, And Psychological Health Studies İn The Family Context. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*(1), 15-43. http://dx.doi.org/10.1023/A:1005117020812

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, *12*(4), 857-885. https://doi.org/10.1017/S0954579400004156

Luthar, S. S., & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 129–160). Kluwer Academic Publishers.

Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, *2*, 510-549. https://doi/10.1017/CBO9780511615788.023

Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American journal of Orthopsychiatry*, *61*(1), 6-22.

Luthar, S. S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology, 5*, 703–717.

Luthar, S., Cicchetti,D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543–562. http://dx.doI.org/10.1111/1467-8624.00164

Mandleco, B. L. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *13*(3), 99-112. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2000.tb00086.x

Margolin, G., & Vickerman, K. A. (2007). Posttraumatic stress in children and adolescents exposed to family violence: I. Overview and issues. *Professional Psychology: Research and Practice*, *38*(6), 613. https://doi/10.1037/0735-7028.38.6.613

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday'and 'classic'resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, *34*(5), 488-500. https://doi.org/10.1177/0143034312472759

Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53-83.

Martin, A. J. Ve Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational Correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools, 43(3),* 267-281. https://doi.org/10.1002/pits.20149

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). *Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment.* AARE/NZARE Conference.

Martin, A., & Njoroge, W. (2005). Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. *American Journal of Psychiatry*, *162*(8), 1553-a. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.8.1553-a

Martin, J., & McLellan, A. (2008). The educational psychology of self-regulation: Aconceptual and critical analysis. *Studies in Philosophy and Education, 27,* 433–448. http://dx.doi.org/10.1007/s11217-007-9060-4

Martinez, C. R., DeGarmo, D. S., & Eddy, J. M. (2004). Promoting academic success among Latino youths. *Hispanic Journal of Behavioral Scien.* http://dx.doi.org/10.1177/0739986304264573

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238. https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development.* Guilford Press.

Masten, A. S., & Coastworth, J.D. (1998).The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*, 205–220. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.2.205

Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development.*

Masten, A. S., & Powell, L. (2003). A Resilience framework for research, policy. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, *1*.

Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of positive psychology*, 74-88.

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology*, *11*(1), 143-169. https://doi.org/10.1017/S0954579499001996

Masten, A.S., Best, K.M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology,2*, 425-444. https://doi.org/10.1017/S0954579400005812

McBride, B. A., Dyer, W. J., Liu, Y., Brown, G. L., & Hong, S. (2009). The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*, 498–508. http://dx.doi.org/10.1037/a0014238.

McFadden, A. C, Marsh, G. E., Price, B. J., & Hwang, Y. (1992). A study of race and gender bias in the punishment of school children. *Education and Treatment of Children, 15,* 140-146. https://doi/10.1007/BF01108358

Mcmillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. New York: Addison Wesley Longman Inc.

McNeal, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. The Journal of Educational Research, 105, 79–89. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2010.519410

McTigue, E. M., Washburn, E. K., & Liew, J. (2009). Academic resilience and reading: Building successful readers. *The Reading Teacher*, *62*(5), 422-432. https://doi.org/10.1598/RT.62.5.5

Meaney, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annual review of neuroscience*, *24*(1), 1161-1192. https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.1161

Metin, G. T., Harma, M., Gökçay, G. ve Bahçivan Saydam, R. (2017). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerde olumsuz yaşam olayları, özdenetim becerisi ve problem davranışlar. *Türk Psikoloji Dergisi, 32*(79), 1.

Michaelson, L. E., & Munakata, Y. (2016). Trust matters: Seeing how an adult treats another person influences preschoolers' willingness to delay gratification. *Developmental Science*, *19*(6), 1011-1019. https://doi.org/10.1111/desc.12388

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth,

and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, *108*(7), 2693-2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Moilanen, K. L. (2005). Parenting and self-regulation in adolescence: Associations with adolescent behaviors. [Unpublished PhD. Dissertation. University of Nebraska].

Morales, E. E. (2008). Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. *Journal of Hispanic higher education*, *7*(3), 228-248. http://dx.doi.org/10.1080/00131720701805017

Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2005). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success* (Vol. 29). Peter Lang.

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, *108*(5), 417-431. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283

Nettle, S. M., & Pleck, J. H. (1996). Risk, resilience, and development: The multiple ecologies of black adolescents in the United States. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 147–181). Cambridge University Press.

Nota, L., & Soresi, S. (2000). Autoefficacia nelle scelte [Self-efficacy and choice]. *Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali*

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, *41*(3), 198-215. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001

Nunez, J. C., Suarez, N., Rosario, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning, 10,* 375–406. http://dx.doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5.

Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değiişkenlere göre incelenmesi* (Yayın no. 231764) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of adolescence*, *26*(1), 1-11. https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5

Olsson, P., Folke, C., & Berkes, F. (2004). Adaptive comanagement for building resilience in social–ecological systems. *Environmental management*, *34*(1), 75-90. https://doi.org/10.1007/s00267-003-0101-7

Olufunke, E. A., Sunday, O. A., & Olusola, O. A. (2020). Parents' Disposition to the use of Mobile-Based Parental Monitoring Model for Evaluating Undergraduate Records in Ondo State, Nigeria. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, *15*(4), 33. http://dx.doi.org/10.26634/jsch.15.4.17148

Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, *4*(36).

Özen, Ş. (2021). *Sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygı düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın no. 669607) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayın no. 347489) [Yayınlanmış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Padilla, E. R., Rohsenow, D. J. ve Bergman, A. B. (1976). Predicting accident frequency in children. *Pediatrics*, *58*(2), 223–226. https://doi.org/10.1542/peds.58.2.223

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, *5*, 339-367.

Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E. ve Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician, 3*(2), 10-16.

Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in cognitive sciences*, *9*(2), 60-68. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.008

Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *31*(2), 149-181. https://doi.org/10.1177%2F0739986309333020

Perrone, K. M., Sedlacek, W.E. ve Alexander, CM. (2001). Gender and ethnic differences in career goal attainment. *Career Development Quarterly, 50*, 168-178. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00981.x

Pines, M. (1975). In praise of "invulnerables." *APA Monitor*, 7.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, *16*(4), 385-407.

Quinn, P. D. ve Fromme, K. (2010). Self-regulation as a protective factor against risky drinking and sexual behavior. *Psychology of Addictive Behaviors, 24*(3), 376–385. http://dx.doi.org/10.1037/a0018547

Rabkin, J. G., & Struening, E. L. (1976). Live events, stress, and illness. *Science*, *194*(4269), 1013-1020. https://doi.org/10.1126/science.790570

Radke-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, *5*(4), 581-592. https://doi.org/10.1017/S0954579400006179

Rafaelli, M. ve Crockett, L. J. (2003). Sexual risk taking in adolescence: The role of self- regulation and attraction to risk. *Developmental Psychology, 39*(6), 1036–1046. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.39.6.1036

Ramadhana, Maulana Rezi; Putra, Assas; Pramonojati, Twin Agus; Haqqu, Rizca; Dirgantara, Pradipta; Ismail, Oki Achmad; and Wijaksono, Dimas Satrio, "Learning Readiness as a Predictor of Academic Resilience in Online Learning during School from Home" (2021). *Library Philosophy and Practice (ejournal). 5362. Research Journal, 28*(1), 155-172.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology, 58*(3), 307-321. https://doi.org/10.1002/jclp.10020

Richman, J. M., Rosenfeld ,L.B. ve Bowen,G.L.(1998). Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. *Social Work, 45*(4),309-323. https://doi/10.1093/sw/43.4.309

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., and Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and emotion, 16*(3), 165–185. https://doi.org/10.1007/BF00991650

Ripple, C. H., ve Luthar, S. S. (2000). Academic risk among innercity adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology, 38,* 277–298. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00032-7

Roberts, J., Yaya, L., & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal of behavioral addictions, 3*(4), 254-265.

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology, 24,* 34–57. http://dx.doi.org/10.1177/0829573508328445.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors andresistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry, 147*, 598–611. http://dx.doi.org/10.1192/bjp.147.6.598

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 1-12. https://doi.org/10.1196/annals.1376.002

Sadioğlu, Z. (2019). *Öğretmen güdüsel desteği ve öğrenci denetim odağının, lise öğrencilerinin akademik yılmazlık ve başarıları ile ilişkisi* (Yayın no. 670530) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Sapolsky, R. M. (2005). The influence of social hierarchy on primate health. *Science, 308*(5722), 648-652. https://doi.org/10.1126/science.1106477

Schickedanz, J. A. (1995). Family socialization and academic achievement. *Journal of education*, *177*(1), 17-38. https://doi.org/10.1177%2F002205749517700102

Shastri, P. C. (2013). Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry*, *55*(3), 224. https://doi.org/10.4103%2F0019-5545.117134

Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitiveand social competence from preschool delay of gratification: Iden-tifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology, 26*, 978–986. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.978

Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi.* (Yayın no. 219196) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].

Smokowski, P. R., Reynolds, A. J. & Bezrucko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology, 37*, 425- 448. . https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00028-X

Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., & Wichstrøm, L. (2015). Social exclusion predicts impaired self-regulation: A 2-year longitudinal panel study including the transition from preschool to school. *Journal of personality*, *83*(2), 212-220. http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12096

Stillman, T. F., & Baumeister, R. F. (2013). Social rejection reduces intelligent thought and self-regulation. *The Oxford handbook of social exclusion*, 132-139.

Suh, S., & Suh. J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling, 10,* 297–306. . https://doi.org/10.1177%2F2156759X0701000312

Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). Using multivariate statistics (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.

Tam, V. C., & Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *School Community Journal, 19*, 81–100.

Tangney, J. P., Boone, A. L., & Baumeister, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-regulation and self-control* (pp. 173-212). Routledge.

Tangney, J.P., Baumeister, R.F., & Boone, A. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.

Tatarer, Z. (2020). *Çocuk ve Ergenler İçin Psikolojik Sağlamlık Programı'nın baba kaybı yaşamış çocukların psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi.* (Yayın no. 621744) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İbni Haldun Üniversitesi].

Taylor, R. D. (1994). Risk and resilience: Contextual influences on the development of African-American adolescents. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, 119-130.

Taylor, R. D., & Wang, M. C. (2012). *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community*. Psychology Press. . https://doi.org/10.4324/9781410605559

Tindell, D. R., & Bohlander, R. W. (2012). The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: A survey of college students. *College teaching*, *60*(1), 1-9.

Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of applied developmental psychology*, *30*(3), 356-365. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016

Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].

Uluğtekin, S. (1997). *Sokak çocukları.* Eğitimcilerin eğitim programı, Bizim Büro Basımevi.

Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın no. 317657) [Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Van Voorhis, F. L. (2001). Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *Nassp Bulletin*, *85*(627), 20-32. https://doi.org/10.1177%2F019263650108562703

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. *Handbook of self-regulation*, *19*.

Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L., & Stapleton, J. (2006). Literature review of concepts: Psychological resiliency.

Wang, M. C., & Gordon, E. W. (2012). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203052723

Wasonga, T., Christman D. E., and Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education, 32*(1), 62-74. https://doi.org/10.1007/s12147-002-0022-4

Waxman, H. C., Huang, S. Y. L., & Padron, Y. N. (1997). Motivation and learning environment differences between resilient and nonresilient Latino middle school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *19*(2), 137-155. https://doi.org/10.1177%2F07399863970192003

Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American journal of Orthopsychiatry*, *59*(1), 72-81.

Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current directions in psychological science, 4*(3), 81-84. https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.ep10772327

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. *Handbook of early childhood intervention, 2,* 115-132. . https://doi/10.1017/CBO9780511529320.008

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery.* Cornell University Press.

WestEd. (2000). *California Healthy Kids Survey: Resilience modüle report.* http://www.wested.org/hks

WestEd. (2003). *California Healthy Kids Survey: Using the resilience and youth development module.* http://www.wested.org/hks

Williams, T., Gomez E., Hill E., Milliken T., Goffa J. ve Gregory, N. (2013). The Resiliency and Attitudes Skills Profile: An assessment of factor structure. *Illuminare: A Student Journal in Recreation, Parks, and Leisure Studies, 11*(1), 16-30.

Wilson, K., & Narayan, A. (2014). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. *Educational Psychology,36*(2), 236-253. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.926312

Winders, S. J. (2014). From extraordinary invulnerability to ordinary magic: A literature review of resilience. *Journal of European Psychology Students, 5*(1). http://doi.org/10.5334/jeps.bk

Wolin, S., & Wolin, S.J. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pediatric Clinics of North America, 42*(2), 415-429. https://doi.org/10.1016/s0031-3955(16)38955-6

Xu, M., Benson, N. K., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education: International Journal, 13,* 237–269. . http://dx.doi.org/10.1007/s11218-009 9104-4.

Yalım, D. (2007). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumu: Psikolojik sağlamlık, başa çıkma, iyimserlik ve cinsiyetin rolü.* . (Yayın no. 217797) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].

Yavuz, H. (2015). *Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi* (Yayın no. 381798) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yılmaz, V.(2004). Lisrel İle Yapısal Eşitlik Modelleri: Tüketici Şikayetlerine Uygulanması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.*

Zhou, Q., Main, A. ve Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, *102*(1), 180. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015908

Zimmer Gembeck, M. J., Siebenbruner, J., & Collins, W. A. (2004). A prospective study of intraindividual and peer influences on adolescents' heterosexual romantic and sexual behavior. *Archives of Sexual Behavior*, *33*(4), 381-394.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement:An overview. Educational Psychologist, 25(1), 3–17. . http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist, 33,* 73–86. https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292

Zimmerman, B. J. (2003). Understanding resilient learners: Self-regulatory sources perceived academic efficacy. In *An address presented at the 19th annual learning differences conference. Harvard Graduate School.*

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23,* 614–628. https://doi.org/10.3102%2F00028312023004614

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student selfregulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284–290. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

EKLER

Ek-1. Ölçeklerin Kullanımına İlişkin İzinler

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir

Ek-2. Etik Kurul İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir

Ek-3. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Çocuk ve Ergenler İçin)

Sevgili Katılımcı,

Ben Psikolog Nurten Büyükuçar. "Belirli Risk Faktörlerine Maruz Kalmış Ergenlerde Akademik ve Psikolojik Sağlamlığı Yordayan Faktörler" konusunda bir araştırma yapıyoruz. Amacımız belirli bir risk faktörlerine maruz kalmış (kronik rahatsızlık, boşanmış ebeveyne sahip olma, düşük sosyoekonomik düzey, iç göç, zorbalığa maruz kalma, ebeveyn akademik başarı baskısı vb.) ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörleri incelemektir. Araştırmanın amacından biri ise akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul edersen sana vereceğimiz ölçekleri doldurarak bize yardımcı olmanı isteyeceğiz.

Bu araştırmanın sonuçları belirli risk faktörlerine maruz kalmış ergenlerin akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörler tespit edilmesinde bilgi sağlayacaktır.

Çalışma bittiğinde ilgili bilimsel bir dergide yayımlanacaktır. Ancak seninle ilgili tüm bilgiler saklı tutulacaktır.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu araştırmadan bahsedip onaylarını/izinlerini alacağız. Anne ve baban "Tamam" deseler bile sen kabul etmeyebilirsin. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsin, bu tamamen sana bağlı. Kabul etmediğin durumda da biz ve öğretmenlerinin sana karşı davranışlarında bir değişiklik olmayacaktır.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. İmzaladıktan sonra sana ve ailene bu formun bir kopyası verilecektir.

Çalışmamıza katılarak bize ve bilim dünyasına verdiğin katkı için çok teşekkür ederiz.

Araştırma yürütücüsünün

Unvanı, Adı Soyadı: Nurten Büyükuçar

Telefon Numarası:

E-posta adresi:

Çalışmaya Katılım Onayı:

- Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım.
- Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama bu yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım.
- Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.
- Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.
- Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.
- Aşağıda uygun yere katılımcının kendi el yazısı ile imzası atılacaktır.
-

Katılımcının imzası:	
Katılımcının adı ve soyadı:	
Tarih:	

Ek-4. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Ebeveyn Formu)

"Belirli Risk Faktörlerine Maruz Kalmış Ergenlerde Akademik Ve Psikolojik Sağlamlığı Yordayan Faktörler" adlı çalışma Nurten Büyükuçar tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma belirli bir risk faktörlerine maruz kalmış (kronik rahatsızlık, boşanmış ebeveyne sahip olma, düşük sosyoekonomik düzey, iç göç, zorbalığa maruz kalma, ebeveyn akademik başarı baskısı vb.) ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörleri incelemektir. Araştırmanın amacından biri ise akademik sağlamlık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul ettikten sonra veri toplama formunu doldurmaya başlamış olsanız bile istemediğiniz takdirde çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Formu eksiksiz doldurup araştırmacıya vermiş olmanız/göndermeniz çalışmaya katılma konusunda gönüllü olduğunuz anlamına gelmektedir.

Sizden elde edilen tüm bu bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecektir. Bu araştırmada sizinle ilgili tutulan tüm kayıtlar gizli kalacaktır.

Bu nedenle soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda iletişim bilgileri yer alan sorumlu araştırmacı Nurten Büyükuçar ile çekinmeden iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmam için zaman ayırarak bilim dünyasına verdiğiniz katkı için teşekkürler...

Araştırma yürütücüsünün

Ünvanı, Adı Soyadı: Psikolog Nurten Büyükuçar

Telefon Numarası:

E-posta adresi:

Çalışmaya Katılım Onayı:

- Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım.

- Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım.
- Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.
- Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.
- Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.
- Katılımcının (Kendi el yazısı ile) İmzası: (Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin; Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile) İmzası:
- (Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin; Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile) İmzası.

Katılımcının ya da veli/vasisinin imzası:	
Katılımcının ya da veli/vasisinin adı ve soyadı:	
Tarih:	

Ek-5. Kişisel Bilgi Formu

Okul İsmi:

☐ Özel Okul

☐ Devlet Okul

Sınıf Düzeyiniz:

☐ Lise 1

☐ Lise 2

☐ Lise 3

☐ Lise 4

Cinsiyet:

☐ Kadın

☐ Erkek

☐ Belirtmek İstemiyorum

Yaşınız:

Anne ve Babam:

☐ Birlikteler.

☐ Boşandılar.

☐ Annem vefat etti.

☐ Babam vefat etti.

Kronik Rahatsızlığım:

☐ Var (Var ise açıklayınız.) :

☐ Yok.

Algılanan aylık aile geliri:

☐ İyi ☐ Orta ☐ Zayıf

Zorbalığa Maruz Kalma (Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arzeden bir şiddet türüdür (Roland 1989; akt. Alper, 2008) :

☐ Evet, zorbalığa maruz kaldım.

☐ Hayır, zorbalığa maruz kalmadım.

Hiç göç yaşadınız mı? (Göç, siyasal, toplumsal ya da ekonomik nedenlerle bireylerin ya da toplulukların bulundukları, oturdukları yerleşim yerini bırakarak başka bir yerleşim yerine ya da başka bir ülkeye gitme eylemidir.) :

☐ Evet. Göç ettim.

☐ Hayır. Göç etmedim.

Travmatik bir yaşam deneyimin var mı?

☐ Evet.

☐ Hayır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı:

☐ Var

☐ Yok

Duyusal Herhangi bir problemim:

☐ İşitme problemim var.

☐ Görme problemim var.

☐ Mevcut değil.

Anne veya babada tanılanmış kronik bir rahatsızlık var mı?

☐ Evet.

☐ Hayır.

Anne veya babada tanılanmış bir psikiyatrik problem var mı?

☐ Evet.

☐ Hayır.

Aile fertleri dışında zor yaşam olaylarında destek alacağınız bir yakınınız var mı?

☐ Evet.

☐ Hayır.

Ek-6. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekler

Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği Çocuk Ergen Formu (PSTBÖÇEF)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İleride yaşayacağım zorlukları kendim göğüsleyebilirim.	1	2	3	4
2. Bir hedef belirlediğim zaman hiçbir şeyin hedefime ulaşmamı engellemesine izin vermem.	1	2	3	4
3. Hatalarımdan ders çıkarırım.	1	2	3	4
4. İnsanların yüz ifadelerindeki küçük değişiklikleri fark ederim.	1	2	3	4
5. Davranışlarımın sonuçlarını tahmin edebilirim/kestirebilirim.	1	2	3	4
6. Bir şey de iyi olduğum zaman bunu fark ederim.	1	2	3	4
7. İstemediğim şeylere hayır derim.	1	2	3	4
8. İçinde bulunduğum duruma uygun hareket edebilirim.	1	2	3	4
9. Mizah/espiri anlayışım zor durumlarda sorunların üstesinden gelmemi kolaylaştırır.	1	2	3	4
10. Arkadaşlarım bana güvenebileceklerini bilirler.	1	2	3	4
11. İhtiyaç duyduğumda ailem yanımdadır.	1	2	3	4
12. Bir şeyler yanlış gittiğinde bunun	1	2	3	4

benim hatam olup olmadığını söyleyebilirim.				
13. Diğer insanlarla aynı bakış açısına sahip olmamak benim için bir sorun değildir.	1	2	3	4
14. Yalan söylemek kabul edilebilecek bir şey değildir.	1	2	3	4
15. Başımı derde sokacak insanlardan uzak dururum.	1	2	3	4
16. Kendi kararlarımı verirken rahatım.	1	2	3	4
17. Biri bana doğruyu söylemediğinde bunu hissederim.	1	2	3	4
18. Zor durumlarla karşılaştığımda problemlerimi çözmek için yeni yollar bulurum.	1	2	3	4
19. Duygularımı ifade etmek için farklı yollar bulabilirim.	1	2	3	4
20. Arkadaşlarımı dikkatli bir şekilde seçerim.	1	2	3	4
21. Zor durumlarda pozitif/olumlu bir taraf ararım.	1	2	3	4
22. Kendi hayatımı kendim kontrol edebilirim.	1	2	3	4
23. Birine baktığım da onun hangi duyguyu yaşadığını söyleyebilirim.	1	2	3	4
24. İnsanlara yardımcı olmaya çalışırım.	1	2	3	4
25. Doğru olduğuna inandığım şeyleri savunurum.	1	2	3	4

26. Arkadaşlık ilişkilerimi sürdürme konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4
27. Beni destekleyecek arkadaşlara sahibim.	1	2	3	4
28. Gülmek stresle baş etmeme yardımcı olur.	1	2	3	4
29. Arkadaş çevremde kendim gibi olabilirim.	1	2	3	4
30. Kötü hissettiğim zamanlarda kendimi neşelendirebilirim.	1	2	3	4
31. Başıma kötü bir şey geldiğinde pes etmem.	1	2	3	4
32. Diğer insanlarınkinden farklı olsa bile düşünce ve fikirlerimi paylaşırım.	1	2	3	4
33. Kendi kendimi eğlendirebilirim.	1	2	3	4
34. Arkadaş edinirken zorluk çekmem.	1	2	3	4

Akademik Dayanıklılık Ölçeği (ADÖ)

	Aşağıdaki ifadelerin size uyma derecesine göre karşısında bulunan sütunda 1 ile 7 arasında bir puan veriniz.	**Bana hiç uymuyor**						**Bana Tamamen uyuyor**
1	Sınavlarda zihinsel gücüme inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
2	Başarmamın zor olduğu görevlerde bile yılmadan çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Derslerimdeki zayıf notları kurtarmada iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
4	Okul 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
6	Okuldaki başarısızlıkla başa çıkmada iyiyimdir.(Ev ödevlerimde olumsuz bir geri bildirim, kötü bir not gibi)	1	2	3	4	5	6	7

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği

	Aşağıda, genellikle anne-babaların evde çocuklarının derslerine veya öğrenmesine yönelik olarak söylediği sözleri bulunmaktadır. Anne-babanızın aşağıdaki ifadeleri ne kadar söylediğine ve yaptığına göre cevaplayınız.	**Hiçbir zaman yapmaz**	**Çok az yapar**	**Bazen yapar**	**Çoğu zaman yapar**	**Her zaman yapar**
1	Annem ve Babam derslerimde başarılı olmadığımda bana kızar	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Annem ve Babam başarılı olmadığımda bazı haklarımı kısıtlar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Annem ve babamın istediği kadar başarılı olmadığımda beni kardeşim veya arkadaşlarımla kıyaslar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Annem ve babamın istediği kadar başarılı değilsem üzüleceğini söyler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Annem ve babam yeterince çalışmadığım için başarılı olamayacağımı söyler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Annem ve babam önceki başarıma göre, daha iyi bir başarı elde etsem bile, yeterince başarılı olmadığımı söyler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Annem ve babam başarılı olmam için baskı yapar	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dışında ek çalışmalar yapmam için zorlar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Kotu not aldığımda eve gitmeye korkarım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	Annem ve babam başarılı olmam için her turlu desteği verir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	Annem ve babam başarılı olduğumda benim hoşuma gidecek sözler söyler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	Annem ve babam başarılı olduğumu söyler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Annem ve babam sınavlar öncesinde benim başarılı olacağıma güvendiğini söyler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Annem ve babam derslerimde yüksek başarı elde ettiğimde beni över.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği

	Bana hiç benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1. Üzgün olduğumda kendimi iyi hissettirecek bir şeyler yapabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
2. Sıkıldığımda yerimde duramam /oturamam.	**1**	**2**	**3**	**4**
3. Birine kızgın olduğumda bile, etraftaki diğer insanlara normal davranabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
4. Stres altındayken yapmam gereken işleri yapmakta iyiyimdir.	**1**	**2**	**3**	**4**
5. Yorgun olsam bile, yeni bir işe başlayabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
6. Küçük sorunlar beni uzun-vadeli planlarımdan alıkoyabilir.	**1**	**2**	**3**	**4**
7. Eğlenceli bir şeyler yaparken, yapmam gereken diğer işleri unuturum.	**1**	**2**	**3**	**4**
8. Sıkıcı bir derste, dikkatimi toplamakta zorlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**
9. Meşgul edilerek ve dikkatim dağıtılarak kesilsem bile, yaptığım işe kolayca geri dönebilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
10. Etrafta başka işler olurken dikkatimi yaptığım işe yoğunlaştırmakta zorlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**
11. Ne kadar daha çalışmam gerektiğini /gerekeceğini hiçbir zaman bilemem.	**1**	**2**	**3**	**4**
12. Stres altındayken planlar yapmak ve büyük işler yapmaya başlamakta zorlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**

13. Heyecanlandığımda ya da kızdığımda kolayca sakinleşebilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
14. Bir şey istediğim gibi gitmediğinde amacıma ulaşmak ıcın davranışlarımı değiştirebilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
15. Arkadaşlarım dışarı gitmek istediğinde, kendimi çalışmak için tutabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
16. İşler istediğim gibi gitmiyorsa, kontrolümü kaybederim.	**1**	**2**	**3**	**4**
17. Bir şeyi çok istiyorsam, ona hemen sahip olmak isterim.	**1**	**2**	**3**	**4**
18. Biriyle ciddi bir anlaşmazlığa düştüğümde kontrolümü kaybetmeden sakince konuşabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
19. Yapmam gereken çok sıkıcı olsa bile o işe yoğunlaşabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
20. Tepem atıp, birşeyler fırlatmak istediğimde kendimi durdurabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
21. Sonu nereye varacağı belli olmasa da dikkatli çalışabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
22. Dışarıya belirtmede de duygularımın ne olduğunun farkındayımdır.	**1**	**2**	**3**	**4**
23. Arkadaşlarım konuşurken bile işime konsantre olabilir.	**1**	**2**	**3**	**4**
24. Bir hedefe ulaşmak için heyecanlandığımda (örn., yeni bir okula gitmek vb.), kolayca o hedef için çalışmaya başlayabilir.	**1**	**2**	**3**	**4**
25. Plan ve hedeflerim zor olsa da onlara bağlı kalacak bir yol bulurum.	**1**	**2**	**3**	**4**
26. Uzun vadeli bir projem olduğunda, üzerinde sabırla çalışabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**

27. Birşeyi yapmamam gerektiğini biliyorsam, kendimi tutabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**
28. Yemek istediğim miktarı kontrol etmekte zorlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**
29. Eğlenceli birşey yaparken zamanın farkında olmam.	**1**	**2**	**3**	**4**
30. Önceden planlama yapılması gereken büyük işlere başlamakta zorlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**
31. Neye ağlayacağımı önceden hissederim.	**1**	**2**	**3**	**4**
32. Yorgunken beni heyecanlandırabilecek şeylere ilgi duymakta zorlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**

ÖZGEÇMİŞ

Nurten BÜYÜKUÇAR

Eğitim

Derece	Yıl	Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı
Yüksek Lisans	2022	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Lisans	2019	Toros Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalı
Lise	2014	Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	Görev
2022	Prof. Dr. Fevziye Toros Kliniği / Psikolog
2021	Toros Koleji/ Kurum Psikoloğu
2021	Uzman Bilgim Psikolojik Danışmanlık Merkezi/ Psikolog

Alınan Burs

Yıl	Burs/Ödül
2014	%50 Eğitim Bursu