

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**KARAKTER GÜÇLERİNE DAYALI AKADEMİK YILMAZLIK
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

HAZIRLAYAN

CANA BEKTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA – 2022

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**KARAKTER GÜÇLERİNE DAYALI AKADEMİK YILMAZLIK
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

HAZIRLAYAN

CANA BEKTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ HİCRAN ÇETİN GÜNDÜZ

ANKARA – 2022

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Cana Bektaş tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 04 / 08/ 2022

Tez Adı: Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Doç. Dr. Sinem TARHAN, Bartın Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ, Başkent Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ATİK, Başkent Üniversitesi

.....

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Tarih: 04 / 08 / 2022

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 06 / 07 / 2022

Öğrencinin Adı, Soyadı: Cana Bektaş

Öğrencinin Numarası: 21910406

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Hicran Çetin Gündüz

Tez Başlığı: Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans/Doktora tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 68 sayfalık kısmına ilişkin, 06 / 07 / 2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8'dir. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:

ONAY

Tarih: 06 / 07 / 2022

Öğrenci Danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Hicran Çetin Gündüz

Biricik aileme...



TEŞEKKÜR

Çok büyük bir heyecan ve hayallerle çıktığım bu akademik yolculuğun yaşamıma çok güzel dokunuşları olacağını biliyordum. Bu yolda edindiğim sayısız deneyimin yanında birtakım zorluklar da yaşadım ve artık yolculuğumu birçok kişinin desteği ve bana olan güveniyle yılmaz kalmayı başararak tamamlıyorum.

Öncelikle her konuda kendisini örnek aldığım, alan bilgisine sonsuz güvendiğim, bana yol olan, ışık olan, rehber olan, sabrını, zamanını ve desteğini esirgemeyen, her sorumda ve sorunumda yanımda olan, zorlandığımda bana güç ve cesaret veren, beni ayağa kaldıran kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hicran Çetin Gündüz'e,

Yüksek lisans öğrenimimde kendisinden ders aldığım için kendimi çok şanslı hissettiğim, fikirlerimi ve düşüncelerimi önemseyip tezimin temelinin atılmasında bana yol gösteren, destek olan ve sonrasında da değerli görüşlerini paylaşarak tezimin gelişmesine katkıda bulunan Prof. Dr. Figen Çok'a,

Hem lisans hem de yüksek lisans öğrenimimde bana katkısı olan ve emeği geçen Başkent Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndaki tüm değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında varlıklarını yanımda hissettiğim, yolumu hep aydınlıklara çıkaran, bu günlere gelmemi sağlayan, koşulsuz seven ve sevgi veren benim en büyük destekçim sevgili ailem iyi ki varsınız. Önceliği her zaman çocukları olan ve onlar için her türlü fedakarlığı yapan biricğim annem Ayşen Bektaş'a, bilgisine ve tecrübelerine her gün hayran kaldığım en büyük şansım babam Besim Bektaş'a ve rol model olabilecek en iyi ablaya sahip olduğum için ablam İrem Bektaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Sadece mutlu anlarımda değil zorlu ve stresli süreçlerimde de yanımda olan, bana her zaman başarabileceğimi hatırlatan, heyecanıma ortak olan, zor duygular yaşadığımda beni sakinleştiren canım arkadaşlarım bütün çıkmazların sonundaki ışık olduğunuz için hepinize çok teşekkür ederim.

Cana BEKTAŞ

ÖZET

Cana BEKTAŞ

Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı**

2022

Bu araştırmanın amacı, Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı'nın lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma modeli olarak deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön-test, son-test ve izleme ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir devlet lisesinde öğrenim gören 14 (7 deney/7 kontrol) 9.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Program öncesinde deney ve kontrol gruplarına gönüllü öğrenciler amaçsal yöntemle atanmıştır. Deney grubuna KGDAYP uygulanmıştır. KGDAYP aracılığıyla öğrencilere yılmazlık, akademik yılmazlık ve karakter güçleri; merak, öğrenme aşkı, çok yönlü bakış açısı, yaratıcılık, açık fikirlilik, sebatkarlık, yaşam coşkusu ve umut konularına yönelik psikoeğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı ön oturumla ile birlikte toplam yedi oturumdan oluşmuştur ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini belirlemek amacıyla Akademik Dayanıklılık Ölçeği uygulanmıştır. Ek olarak psikoeğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin program ve lider ile ilgili görüşlerini almak için "Psikoeğitim Değerlendirme Formu" ve demografik bilgilerini edinmek için de "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. KGDAYP başlamadan önce ön-test ölçümleri, tamamlandıktan sonra son-test ölçümleri ve deneysel işlemin tamamlanmasından bir ay süre sonra izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

KGDAYP'nın etkililiğini sınamak amacıyla puanlara ilişkin normallik testi, Shapiro-Wilk testi, Bağımsız Gruplar t testi, Tekrarlı Ölçümler Anova analizi ve Post-Hoc Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Akademik Dayanıklılık ölçeği ile ulaşılan ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. KGDAYPP grubundaki lise 1.sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarının artmasında etkili olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun son-test ölçümüne bakıldığında gruplar

arasında beklenen anlamlı farkın oluştuğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubuna uygulanan KGDAYP'nın etkisi bir ay sonra da devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yılmazlık, Akademik Yılmazlık, Karakter G   leri, Pozitif Psikoloji, Psikoeğitim



ABSTRACT

Cana BEKTAŞ

Examining of The Effectiveness of Academic Resilience Program Based on Character Strengths

**Baskent University
Institute of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Master Program**

2022

The aim of this study is to examine the effect of Academic Resilience Psychoeducation Program Based on Character Strengths on the academic resilience level of high school students. A quasi-experimental design with experimental and control groups was used as a research model. Pre-test, post-test and follow-up measurements were made. The study group of the research consists of 14 (7 experimental/7 control) 9th grade students studying at a public high school in Ankara. Before the program, volunteer students were assigned to the experimental and control groups with the purposeful method. Academic Resilience Psychoeducation Program Based on Character Strengths was applied to the experimental group. With the Academic Resilience Psychoeducation Program Based on Character Strengths, students can; resilience, academic resilience and strength of character; curiosity, love of learning, perspective, creativity, judgment, perseverance, zest and hope were taught. No action was taken in the control group. The psychoeducation program applied to the experimental group consisted of a total of seven sessions, including the preliminary sessions, and was conducted face-to-face. In the study, Academic Resilience Scale was applied to determine the academic resilience levels of high school students. In addition, “Psychoeducation Program Evaluation Form” was applied to the experimental group students participating in the psychoeducation program to get their opinions about the program and the leader, and the "Personal Information Form" to obtain their demographic information. Pre-test measurements were made before the Academic Resilience Based on Character Strengths Psychoeducation Program started, post-test measurements were performed after completion, and one month after the completion of the experimental procedure, follow-up measurements were performed.

In order to test the effectiveness of the Academic Resilience Psychoeducation Program Based on Character Strengths, the scores related normality test, Shapiro-Wilk test, Independent Groups t-test, Repeated Measures Anova analysis and Post-Hoc Test were used. As a result of the research, it was found that there was a significant difference between the academic

resilience scale and the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group. It was observed that the Academic Resilience Psychoeducation Program Based on Character Strengths was effective in increasing the academic resilience of the first year high school students in the experimental group. When the post-test measurement of the experimental and control groups was examined, it was seen that the expected significant difference between the groups occurred. It was found that there was no significant difference between the post-test and follow-up measures of the experimental group. According to the findings obtained from the study, the effect of the Academic Resilience Psychoeducation Program Based on Character Strengths continued in the experimental group one month later.

Key Words: Resilience, Academic Resilience, Character Strengths, Positive Psychology, Psychoeducation



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Denenceler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Yılmazlıkla İlgili Kavramsal Açıklamalar	10
2.1.1. Yılmazlık	10
2.1.2. Risk faktörleri	12
2.1.3. Koruyucu faktörler	14
2.1.4. Olumlu sonuçlar	15
2.1.5. Yılmaz bireylerin özellikleri	16
2.2. Akademik Yılmazlıkla İlgili Kavramsal Açıklamalar	17
2.2.1. Akademik yılmazlık	17
2.2.2. Akademik yılmazlıkta risk ve koruyucu faktörler	18

2.3. Akademik Yılmazlık ile İlgili Araştırmalar	19
2.4. Pozitif Psikoloji ve Karakter Güçleriyle İlgili Kavramsal Açıklamalar	28
2.4.1. Pozitif psikoloji ve karakter güçleri	28
2.4.2. Karakter güçleri ve erdemli oluş sınıflaması	30
2.4.2.1. Merak.....	32
2.4.2.2. Öğrenme aşkı.....	33
2.4.2.3. Yaratıcılık	33
2.4.2.4. Açık fikirlilik	34
2.4.2.5. Çok yönlü bakış açısı.....	34
2.4.2.6. Sebatkarlık.....	35
2.4.2.7. Yaşam coşkusu	35
2.4.2.8. Umut	36
2.4.3. Akademik yılmazlık ve karakter güçleri.....	36
BÖLÜM III.....	38
YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Araştırmacının Rolü.....	40
3.4. Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	41
3.5. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Kişisel bilgi formu (KBF)	42
3.3.2. Akademik dayanıklılık ölçeği (ADÖ)	42
3.3.3. Akademik çalışmalar değerlendirme formu (AÇDF).....	43
3.3.4. Psikoeğitim programı değerlendirme formu (PPDF)	43
3.6. Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı (KGDAYP)	43
3.4.1. Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık programı'nın alt yapısı	43
3.4.1. Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık programı'nın tasarım süreci	44

3.4.1.1. Amaçlar	44
3.4.1.2. Kazanımlar	45
3.4.1.3. İçerik	46
3.4.1.4. Süreç	47
3.4.1.5. Değerlendirme	54
3.7. Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık programı'na ilişkin öğrenci değerlendirmeleri	55
3.8. Akademik çalışmalar değerlendirme formu'na ilişkin öğrenci değerlendirmeleri	55
3.9. Veri Toplama Süreci	58
3.10. Verilerin Analizi	58
BÖLÜM IV	60
BULGULAR VE TARTIŞMA	60
4.1. Bulgular	60
4.1.1. Ön analiz	60
4.1.2. Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık psikoeğitim programının öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerine etkisine yönelik denencelerin analizi	61
4.2. Tartışma	64
BÖLÜM V	70
SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç	70
5.2. Öneriler	70
5.2.1. Araştırmacılar için öneriler	71
5.2.2. Uygulayıcılar için öneriler	71
KAYNAKÇA	73
EKLER	
EK-1: Veri Toplama Aracının Kullanımı İçin İzin Yazısı	
EK-2: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Onayı	
EK-3: KGDAYPP Psikoeğitim Planı	

EK-4: Kişisel Bilgi Formu

EK-5: Akademik Dayanıklılık Ölçeği

EK-6: Veli Bilgilendirme ve Onay Formu

EK-7: Öğrenci Bilgilendirme ve Onay Formu

EK-8: Ne Kadar Azimliyim? ve Ne Kadar Yaşam Doluyum? Formu

EK-9: Azim Örnekleri

EK-10: Kişisel Bilgi Formu Sonuç Tablosu

EK-11: Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu

EK-12: Psikoeğitim Değerlendirme Formu Sonuç Tablosu



TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflaması	30
Tablo 3.1. Araştırma Deseni	38
Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Dağılımı.....	39
Tablo 3.3. Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Ön-test, Son-test, İzleme Puanlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları	58
Tablo 4. 1. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği-Ön-test Puanlarına İlişkin t-Testi sonuçları.....	60
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikler	61
Tablo 4.3. Deney Grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler.....	62
Tablo 4.4. Deney Grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Öntest, Sontest, İzleme Puanlarının Post-Hoc Testi Bulguları.....	62
Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler.....	63
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği-Son-test ve İzleme Puanlarına İlişkin t-Testi sonuçları	63

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

KGDAYP	Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı
KBF	Kişisel Bilgi Formu
ADÖ	Akademik Dayanıklılık Ölçeği
AÇDF	Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu
PPDF	Psikoeğitim Değerlendirme Formu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya ilişkin probleme yer verilmiştir. Ardından, araştırmanın amacı ve önemi ile ilgili bilgi verilmiş, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyler yaşamlarında zorlayıcı ve stresli durumlarla karşılaşabilirler. Bazı bireyler bu zor yaşantılarla etkili bir biçimde başa çıkmada yetkinken bazıları ise bunlara uyum sağlamada zorlanabilmektedir. Diğer bir ifadeyle bazı bireyler yaşamdaki stres ve zorlukların üstesinden gelmekte başarılı olurken, diğerleri başarısız olabilir. Yılmazlık, bireylerin yaşamdaki stres ve zorluklara verdiği tepkilerdeki farklılıklarla ilgilidir (Chung, 2008; Klohn, 1996). Yılmazlık kavramı, bireyin yaşamdaki zorluklara ve problemlere rağmen başarılı bir şekilde uyum gösterebilmesi, riskli durumlar ve zorlu koşullar karşısında güçlü ve iyi kalabilmesini tanımlamak için kullanılır (Garmezy,1993, Jowkar, Kojuri, Kohulat & Hayat, 2014; Kararımak, 2006).

Yılmazlık tek boyut içeren bir kavramdan ziyade birçok boyutu kapsayan bir kavramdır. Yılmazlığın önemli boyutlarından biri akademik yılmazlıktır (Richardson, 2002). Akademik yılmazlık, zorluklar karşısında olağanüstü akademik başarı olarak tanımlanır. Akademik ortamda uyum gösterebilme, olumlu kalabilme ve sebat edebilme yeteneğine denir (Morales, 2008; Perrone, Sedlacek, & Alexander, 2001). Kısacası akademik yılmazlık, öğrencilerin var olan risk faktörleri sebebiyle onlardan akademik olarak başarısız olmaları beklenirken, aksi biçimde başarılı olmaları durumudur (Alva, 1991).

Bireylerin akademik yılmazlık gösterecekleri alanlardan biri okuldur. Okul, öğrencilerin yaşamlarında oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Okul yaşamlarını güçlü ve başarılı bir biçimde geçiren bireyler gelecek yaşamlarına da bu etkiyi taşıyabilirler (Morsünbül ve Yazar, 2021). Literatürde de yer alan akademik yılmazlık tanımları incelendiğinde; en sık vurgulanan özelliklerin öğrenci, okul, okul ortamı, zorluklar, stresli

durumlar, akademik başarı, akademik zorluk, risk faktörleri ve koruyucu faktörler olduğu görülmektedir (Alva, 1991; Grotberg, 1996; JJ & Vijayalaxmi, 2017).

Öğrencilerin okul yaşamlarında karşılaştıkları en zorlayıcı durumlardan biri akademik zorluklarla baş etmek durumunda olmalarıdır. Okul yaşamında akademik zorluklar her kademedede olmakla birlikte özellikle lise dönemi, akademik zorluklar ve baskılar gibi risk faktörleri sebebiyle öğrencileri akademik anlamda en zorlayan eğitim kademelerinden biridir (Kapıkıran, 2020). Akademik alanda başarılı olmak ergenlik döneminde ergen bireyler için oldukça önemli bir konudur. Toplum, ergenlik dönemini yetişkin çalışma yaşamına hazırlık dönemi olarak görmektedir. Ergenlerden de gösterecekleri akademik başarının ve meslek seçiminin uzun dönemdeki etkilerini görmeleri beklenmektedir (Steinberg, 2007).

Lise dönemine de denk gelen ergenlik döneminde bireyler, fiziksel ve ruhsal değişimlerin yanı sıra bu dönemde birtakım bilişsel beceriler geliştirmek durumunda kalırlar. Bilişsel olarak birçok değişime uyum sağlama, akademik sorumlulukları yerine getirme, akademik başarı sağlama, yeni öğretim kademesine uyum sağlama, meslek seçimi ve plan yapmak gibi pek çok durumla karşı karşıya kalırlar (Patterson & McCubbin 1987). Çelik (2013), ergenlik döneminde çeşitli risk durumlarının yanında okul yaşamlarında başarımları beklenen görevler, akademik değerlendirilme ve meslek seçim sürecinde yaşanan bir takım zorlanmalarla karşılaşabileceklerini belirtmiştir. Ancak ergenler bu dönemde zorlanırlar ve topluma uyumlarını bozan birçok problemle karşı karşıya kalırlar. Akademik başarı, sınavlar, okul sorumlulukları, aile ve akran ilişkileri, stresle başa çıkma ve problem davranışları içeren birçok kritik sorunla baş etmek durumundadırlar (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy, & Ramirez, 1999; Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012).

Lise döneminde ergenlerin yaşadığı akademik zorlukluklar ve beraberinde gelen başarısızlıklar devamsızlık, okulu bırakma, yükseköğrenime devam etmeme gibi durumlara sebep olabilmekte bu da ergenin hem kendine olan güvenini azaltmakta hem de onu çeşitli risklere maruz bırakmaktadır (Yıldırım, 2000). Okulda mutlu olmayan ve düşük akademik başarı sergileyen ergenler zamanla okula devamı azaltıp bir süre sonra da okulu bırakma davranışı gösterebilmektedirler (Sarı, 2013). 2013 yılında Türkiye’de okulu terk edenlerin yüzdesine bakıldığında erkeklerin 35.9 kız öğrencilerin oranının ise 39.9 olduğu görülmektedir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014). Öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakıp okulu terk etmeleri ciddi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Avrupa İstatistik Ofisi, 2017). Öğrencilerin okulu bırakma sebepleri arasında, bireysel özellikler, çevresel etmenler ve okulla ilgili faktörler yer almaktadır. Araştırmalar, okulu

birakmanın, düşük motivasyon, bunalmışlık, ilgisizlik, dersleri ilgi çekici bulmama, öğrenmeyle ilgili olumsuz algılar, hedef yönelimli olmama ve meslek seçimindeki belirsizliklerden kaynaklı bireysel özelliklerle ilgili olduğunu göstermektedir (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; French & Conrad, 2001; Goldberg, 1999). Lise yıllarında öğrenciler ayrıca yükseköğrenim için hazırlanma, sınava girme ve bununla ilgili tercih yapmak durumundadırlar. Üniversiteye yerleşme sürecinde öğrencilerin yalnızca çok az bir kısmı tercih ettiği bölüme kayıt yapabilmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu herhangi bir yükseköğrenim kurumuna kayıt yaptırmamaktadır. Üniversite sınavlarına giren 2 milyon 426 bin 554 öğrencinin yalnızca %15'inin (370.561) 4 yıllık bir örgün eğitim veren üniversiteye yerleştiği bilinmektedir (ÖSYM, 2021, s.1-2).

Yukarıda bahsedilen risk etmenlerine karşın ergenin bu dönemde okulda akademik olarak karşılaştığı zorlayıcı durumlara karşı direnmesi, çabalaması, kolay pes etmemesi, meydan okuması, akademik başarısını artırmak adına sebat etmesi, umutlu olması, olumlu düşünmesi, güçlü yönlerini bilip onlara odaklanabilmesi için akademik yılmazlık becerileri sergileyebilmesi gerekli görülmektedir (Morsünbül ve Yazar, 2021). Çünkü akademik olarak yılmaz özellikler sergileyen ergenler; stresli ve zorlu olaylarla etkili başa çıkabilmede, yüksek başarı motivasyonu göstermede ve geleceklerini planlamada oldukça yetkindirler. Ayrıca dışsal yüklemelerden daha çok içsel yüklemeler yaparlar ve çevresini yine çevresindekilerin faydası için biçimlendirirler (Masten, Best & Garmezy, 1990). Yılmazlık becerileri yüksek ergenler, ortamdaki risklerin farkına varabilirler. Psikolojik olarak yılmaz kalabilen ergenler, çevre risklerle dolu olsa bile, sağlıklı gelişmeye devam edebilir ve eksikliklerden ziyade güçlü yönlerine odaklanabilirler (Rouse, 2001).

Tüm bu bilgilerden hareketle, birçok alanda hızlı ve zorlayıcı değişikliklerin yaşandığı ergenlik döneminde öğrencileri yaşadıkları zorlu akademik süreçler ile ilgili desteklemek, güçlendirmek ve akademik yılmazlıklarını artırmak oldukça önemli görülmektedir. Bireylerin ergenliğin sonrasındaki yaşamlarını sağlıklı bir biçimde geçirebilmesi için bu dönemde deneyimlediklerine ve yılmazlık özelliklerinin de desteklediği baş etme becerileri geliştirmelerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda; ergenlerin, iyilik hallerinin, motivasyonlarının, akademik başarılarının ve mutluluk seviyelerinin arttırılması için yılmazlık özelliklerinin desteklenmesinin önemli olduğu söylenebilir (Çelik, 2013).

Özellikle önleyici hizmetler aracılığıyla ergenlerin güçlü yönlerinin desteklenmesi, sadece problem durumu iyileştirmek için değil aynı zamanda olumlu yaşantılar deneyimlemeleri adına gereklidir (Seligman, 2002). Pozitif psikoloji de yılmazlık gibi

bireylerin güçlü yönlerine odaklanan güç temelli bir bakış açısıdır (Chung, 2008). Pozitif psikoloji eğitim ortamında geleneksel becerilerden ziyade öğrencilerin mutluluğu ve iyi oluşlarına odaklanır. Okullar, çocuk ve ergenlerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri yer olduğundan pozitif psikoloji temelli programların uygulanmasına elverişlidir ve bu programlar öğrencilerin okula aidiyetini, iyi oluşlarını ve yılmazlıklarını artırır (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009).

Bu çalışmada uygulanacak olan psikoeğitim programının kuramsal temelini oluşturan karakter güçleri ve erdemler sınıflaması, pozitif psikoloji alanındaki önemli çalışmalardan biridir. Altı erdem ve 24 karakter gücünü temsil eder (Peterson & Park, 2008). Karakter güçlerinin birbiriyle pozitif yönde ilişkisi vardır. Bireylerin gelişimini sağlayan pozitif özelliklerin tümüdür (Shoshani & Slone, 2013). Karakter güçlerinin kişilik özelliklerine benzer bir yapısı vardır ancak karakter güçleri öğretilbilir ve geliştirilebilir. Bu sebeple kişilik özelliklerinden ayrılır (Shoshani & Aviv, 2012). Karakter güçleri, çocukların ve gençlerin başarısı, yaşam doyumu ve iyilik halleri ile ilgilidir (Park & Peterson, 2008). Yılmazlık özelliği gösteren bireylerin de yaşam doyumları yüksektir (Rossi, Bisconti & Bergeman, 2007). Karakter güçlerinin geliştirilebilir özellikler olduğu düşünüldüğünde, bu güçlerin psikoeğitim aracılığıyla öğrencilere öğretilmesinin onların yılmazlık güçlerini artabileceği öngörülmüştür.

Akademik yılmazlık düzeyleri düşük lise öğrencilerinin, karakter güçleri hakkında bilgi ve beceri edinerek akademik yaşamlarında daha yılmayan bireyler olmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışmanın uygulanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Lise kademesinde giderek artan akademik sorumluluk ve baskılara yönelik öğrencileri önceden güçlendirmek ve hazırbulunuşlarını artırmak amacıyla araştırmanın çalışma grubu için lise 1.sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmanın problemini, yüz yüze uygulanan karakter güçleri psikoeğitim programının lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı geliştirilerek öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerine etkisini incelemektir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıda verilen denenceler test edilecektir.

1.2.1. Denenceler

1. Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı sonunda katılımcıların akademik dayanıklılık düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Deney grubuna uygulanan Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı sonunda katılımcıların son test ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik döneminde bireyler çok fazla riskle; ani travmatik olaylar, kazalar, anne-baba ayrılığı veya işsizliği, alkol ve madde kötüye kullanımı, kumar, internet veya diğer bağımlılıklar gibi karşı karşıya kalırlar. Bu riskler, ister kendi yaşamlarında, ister yakın çevrelerinde veya daha geniş sosyal çevrelerinde ortaya çıksın kaçınılmaz olarak ergenlerin sınıftaki davranışlarını etkiler. Ya akademik olarak örneğin, öğrenmeye karşı ilgisizlik, düşük notlar, okuldan kaçma) ya sosyal olarak (örneğin, akranlarla çatışma, gruplardan geri çekilme) ya da fiziksel olarak (örneğin, kendine zarar verme, kötüleşen dış görünüm) yansır (Hanewald, 2011).

Bireylerin davranış problemlerinin temelinde ergenlik döneminde yaşanan yıkıcı yaşantılar yatmaktadır. Eğitimle ilgili beklentileri düşük olan ve okulda düşük akademik başarı gösteren ergenler okulu bırakmaya kadar uzanan bir dolu risk etmenin içinde yer alırlar (Rosenthal, 1998). Bir öğrencinin eğitim gördüğü okulu henüz tamamlamadan bırakması hem onun yaşamını olumsuz etkileyecek hem de toplum açısından bir risk oluşturacaktır (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011). Avrupa Birliği'ne bağlı ülkelerin okulu bırakma oranlarının ortalaması %10 iken Türkiye'de bu oran %30 civarındadır (European Statistical Office-EUROSTAT, 2020). 2017 EUROSTAT (Avrupa İstatistik Ofisi) verileri incelendiğinde ise ülkemizde 18 ile 24 yaş aralığındaki gençlerin okulu bırakma oranı %36 olarak tespit edilmiş ve bu oranın diğer ülkelere göre en yüksek orana sahip olduğu belirlenmiştir (Kartal ve Ballı, 2020). Ülkemizde sınıf seviyesine göre okul bırakma durumu en yüksek 9. sınıflarda gerçekleşmiştir (Şimşek, 2011).

Okulu bırakma birey, aile, toplum kaynaklı olmak üzere birçok nedenden kaynaklanabilmektedir (Gouda & Sekher, 2014; Weybright, Caldwell, Xie, Wegner & Smith, 2017). Araştırmalara göre düşük sosyoekonomik düzey, anne babanın eğitim düzeyi, ailedeki birey sayısı, devamsızlık durumları, sınıfta kalma, ruhsal sağlık, olumsuz akran ilişkileri,

düşük akademik başarı ve bir işte çalışma gibi durumların öğrencilerin okulu terk etme riskini etkilediği görülmektedir (Choudhury, 2006; Ermish & Francesconi, 2001; Farah & Upadhyay, 2017; Fisk, 1994; Nakajima, Kijima & Otsuka, 2018; Tang, Zhao & Zhao, 2018; Trampush, Miller, Newcorn & Halperin, 2009). Araştırmalara göre ülkemizde okulu bırakmada okul kaynaklı nedenler arasında düşük akademik başarı, öğretmen kaynaklı etmenler ve okuldaki davranış sorunları gibi nedenler yer almaktadır (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Karacabey, 2016; Tamer, 2014; Yüner ve Özdemir, 2017). Konuyla ilgili araştırmalarda, okul ve öğrenci arasındaki bağlamı sağlamlaştıracak okul içi faaliyetler, eğitsel çalışmalar, akran desteği vb. çalışmalara, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyici çalışmalara gereksinim olduğu belirtilmektedir. Okul bağlılığı ve akademik yılmazlık becerileri öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve okulu bırakmalarını önlemede oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Fall & Roberts, 2012; Hirschfield & Gasper, 2011)

Araştırmalara göre, okulda düşük akademik performans gösteren öğrencilerin çoğu devamında da düşük performans göstermeye devam etmektedir. Lise 1. sınıftan lise son sınıfa kadar öğrencilerin akademik başarıları nispeten istikrarlı ve tahmin edilebilir bir biçimde sürmektedir. Ancak, okula düşük bir akademik başarı ile başlayan bazı öğrenciler, akademik kariyerleri boyunca düşük bir performansta gitmezler. Araştırmalar, bu öğrencileri diğerlerinden ayıran özellikleri akademik yılmazlık modeline dayandırmıştır (Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K., 1997).

Öğrencilerin akademik yılmazlık seviyeleri yüksek olursa her gün sınıfta karşılaştıkları akademik zorluklarla daha etkili başa çıkarlar (Kanevsky, Corke, & Frangkiser, 2008). Ayrıca akademik yılmazlığı yüksek olan ergenler, içinde bulundukları olumsuz koşulların geçici olduğunu varsayarlar, başarısızlıkları karşısında çabalarını yeniden gözden geçirirler ve başarısız olsalar bile ısrarla denemeye devam ederler (Ulaş ve Seçer, 2020). Ergenlerin bu dönemde karşılaşılan problemlerle etkili başa çıkabilmeleri, doğru karar vermeleri ve farklı çözüm yolları üretebilmeleri onların ne kadar yılmazlık özellikleri sergiledikleriyle ilgili görülmektedir (Garnier, Stein & Jacobs, 1997). Bu nedenle, yılmazlığı güçlendirmek önemli bir görevdir çünkü yılmazlık, bireylerin zorlukların üstesinden gelme ve zor deneyimlerle yüzleşme şeklidir. Ayrıca yılmazlıkları arttığında bireyler, iletişim ve problem çözme becerileri gibi yaşam boyu becerileri ve akılcı planlar yapma ve bunları gerçekleştirmek için gerekli adımları atma becerileri geliştirebilirler (Rojas, 2015).

Akademik yılmazlık becerilerinin ergenlik döneminde neden desteklenmesi gerektiğine ve öğrenciler için neden önemli olduğuna yukarıda değinilmiştir. Ancak akademik alanda

yılmazlık becerileri göstermek kimi bireyler için kolay olmayabilmektedir. Bu sebeple karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık psikoeğitim programı ile öğrencilerin akademik alanda daha yılmayan birey olmalarının desteklenmesi için bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü karakter güçlerinin iyi oluşun tüm göstergeleriyle ve birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu çalışmalarda görülmüştür. Karakter güçlerinin okul uyumunu ve akademik başarıyı olumlu etkilediği ve okula yönelik olumsuz davranışları azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca, karakter güçlerinin yılmazlık, akademik yılmazlık, özyetkinlik, sosyal destek ve iyilik hali çalışmalarında önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır (Shoshani & Slone, 2013; Weber & Ruch, 2012). Ayrıca, psikoeğitim gibi grup çalışmalarıyla öğrencilerin kendilerini tanımaları, güçlü özelliklerini fark etmeleri ve birbirlerinden olumlu geribildirimler alarak olumlu duygular edinip güçlenmeleri sağlanabilir. Böylece öğrencilerin yılmazlıklarının artmasında yardımcı olunabilir. Ergenlikte yılmazlık düzeyinin yüksek olması sosyal duygusal ve akademik alandaki yaşanabilecek uyum sorunlarına karşı önleyici rol üstlenecektir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik yılmazlık ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Akademik yılmazlık incelenerek, akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin başarıya ulaşma yolları ile ilgili alanyazına, araştırmacılara ve psikolojik danışmanlara yararlı olacak bilimsel veriler ortaya çıkmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde görülmektedir ki akademik yılmazlığın desteklenmesinde karakter gücüne dayandırılan bir araştırma ülkemizde ele alınıp incelenmemiştir. Bu nedenle, akademik yılmazlık konusu bu çalışmanın ulusal yazın için önemli ve yararlı olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilere çeşitli veri toplama araçları uygulanmıştır. Öğrenciler ölçeklerdeki maddeleri samimi bir biçimde yanıtlamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilere Akademik Dayanıklık Ölçeği uygulanmıştır. Akademik Dayanıklık Ölçeği araştırmaya katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyini ölçmüştür.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri sosyo ekonomik durumları açısından benzerlik göstermektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın yapısında bulunan ve araştırmacı tarafından araştırma için tahmin edilen sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Ankara'nın Etimesgut ilçesine bağlı bir Anadolu Lisesinde öğrenimine devam eden 9.sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu nedenle araştırma bulguları, bu gruba benzer nitelikteki öğrencilere genellenebilir.
2. Araştırmadaki akademik dayanıklılık puanları, Kapıran (2012) tarafından Türkçeye çevrilen “Akademik Dayanıklılık Ölçeği”nden elde edilen puanlar ile sınırlıdır.
3. Deney ve kontrol grubu belirlenirken seçkisiz örnekleme yerine amaçlı örnekleme tercih edilmesi araştırmanın genellenebilirliği düşürdüğünden bu durum bir sınırlılıktır.
4. Araştırma bulguları, deney grubuna uygulanan Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının uygulamasının yapısı, oturum süresi, içeriği ve uygulayıcının etkililiği ile sınırlıdır.
5. Araştırma doğrultusunda deney grubuna 7 haftalık KGDAYP uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamış olması araştırmanın sınırlılığıdır.
6. Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının kalıcılık etkisi bir aylık izleme ölçümü ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yılmazlık: Yılmazlık, bireyin ruh sağlığı gelişimi için büyük risk taşıyan durumlarla ilgili yaşantılarına rağmen bundan iyi sonuçlar çıkarabilmesidir (Rutter, 1999).

Akademik Yılmazlık: Akademik yılmazlık, akademik ortamlardaki zorluk, stres veya baskı ile etkili başa çıkabilme yeteneğidir (Grotberg, 1996).

Karakter Gücü: Bireylerin pozitif yönlerine odaklanan, iyi bir yaşam sürmelerini destekleyen ve bireylerin gelişimlerine üst düzeyde fayda sağlayan özelliklerdir (Steen, Kachorek & Peterson, 2003).

Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı: Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı, lise 1.sınıf öğrencilerinin;

merak, öğrenme aşkı, çok yönlü bakış açısı, yaratıcılık, açık fikirlilik, sebatkarlık, yaşam coşkusu ve umut karakter güçlerini destekleyerek öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerini artırmayı amaçlayan bir programdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; yılmazlık kavramına, yılmazlığın boyutlarından biri olan akademik yılmazlık kavramına ve ergenlik dönemi ile ilişkisine yer verilmiştir. Ayrıca psikoeğitimin içeriğini oluşturan pozitif psikoloji, karakter güçleri ile ilgili bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yılmazlıkla İlgili Kavramsal Açıklamalar

2.1.1. Yılmazlık

İngilizce'deki karşılığı resilience olan yılmazlık kavramının, ulusal alanyazındaki Türkçe karşılığının ne olması gerektiği konusunda farklı görüşler yer almaktadır. Resilience kavramı Türkiye'de yapılan çalışmalarda, yılmazlık (Demirbaş, 2010; Gürkan, 2006; Öğülmüş, 2001; Özcan, 2005; Yavuz, 2015), psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011; Kırbaş, 2021; Öcal, 2021), dirençlilik (Bölükbaş, 2018), sağlamlık (Er, 2009; Gizir, 2004) ve kendini toparlama gücü (Aydın, 2016; Terzi, 2006) gibi ifadelerle literatüre geçmiştir. Bu çalışmada kavram Türkçe'ye ilk kazandırıldığı hali ile “yılmazlık” olarak ele alınacaktır.

Yılmazlık; canlı kalmak, esnek olmak, elastik olmak ve kırılmadan bükülebilmek olarak tanımlanmıştır. Yılmazlık kavramının anlamı, “geri sıçramak” anlamına gelen Latince kökenli resilire'den, bireylerin işlevlerini sürdürmelerini içeren koruyucu bir etkiye sahip olan şu anki kullanımına doğru gelişmiştir (Rutter, 1987; Luthar & Zigler, 1991). Yaşamda bireylerin yıkıcı yaşantılardan sonra bile yeniden toparlanabilme potansiyeline sahip oldukları düşünülür. Yılmazlık, “gelişmeye yönelik ciddi tehditlere rağmen bireyin iyi sonuçlar elde edebilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Masten, 2001). Bireyin normal psikolojik ve fiziksel işleyişini sürdürürken karşısına çıkan stresli ve zorlu durumlarla etkili bir biçimde başa çıkabilmesidir (Wu, Feder, Cohen, Kim, Calderon, Charney, & Mathe, 2013). Yılmazlık, baskı ve zorlamalara dayanabilmek için bireysel nitelikleri kullanma yeteneğini ifade eder (Fletcher & Sarkar, 2016). Temelde bir uyum sağlama becerisidir ve bireyin sıkıntı yaşamasına rağmen ruhsal sağlığını koruması veya yeniden kazanabilmesi becerisidir

(Herrman, Stewart, Diaz, Berger, Jackson, & Yuen, 2011). Başka bir tanımlamaya göre ise yılmazlık, risk etkenine karşı güçsüz kalmak yerine o durumdan sağlam çıkabilme yeteneği olarak değerlendirilmektedir (Garmezy, 1991; Masten, 2001; Masten & Coastworth, 1998). Genel anlamda, yılmazlık, zorlu veya riskli durumlara rağmen başarılı bir uyum süreci, dinamiği ya da sonucu olarak tanımlanmıştır (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Kısacası kavram, bireylerin hafif kaygıdan travmaya ve genel depresyona kadar değişen olumsuz duygusal deneyimlerle başa çıkabilmesi veya bu deneyimlerden sonra güçlü kalabilmesine yardımcı olan kişisel bir kaynak olarak ele alınır (Kristjansson, 2012). Yılmazlık yalnızca olumlu durumlara veya bireyin yaşamındaki normal süreçlerine odaklanmaz, bireyin olumsuz bir durumla nasıl başa çıktığı veya güçlü kişilik özelliklerine odaklanır (Rutter, 1999).

Yaklaşık 30 yıl önce yılmazlıkla ilgili bilimsel çalışmalar, araştırmacılar tarafından, "risk altında" sayılan çocuklar arasında pozitif adaptasyonu fark etmeye başladıklarında ortaya çıkmıştır (Masten, 2001). Psikopatoloji açısından yüksek risk altındaki çocuklar üzerine daha önceki araştırmaların odak noktası, sıkıntıların sonuçlarına odaklanmak ya da bozuklukların sebeplerini açıklayan risk etmenlerini gözlemlemektir. Araştırmalar, sorunların nasıl önlendiği, çözüldüğü veya aşıldığı yerine patolojiyi ve eksiklikleri anlamaya yöneliktir. Yılmazlık kavramını keşfeden ilk araştırmacılar, sorunları tespit etmeye dayalı modellerin kapsam ve kullanışlılık açısından etkili olmadığını fark ettiler. Bu durum risk altındaki çocukların iyi sonuçları nasıl elde ettiklerine dair çok az bilgi sağlıyordu. Araştırmacılar zamanla odaklarını sıkıntıların sonuçlarına odaklanmak yerine bireylerin nasıl yılmaz kalabildiklerine doğru çevirdi. Bu durum yılmazlığın daha çok araştırılmasına yol açtı. Yılmazlık, stres veya problemlerin üstesinden gelebilmeyi ifade eder. Diğer bir ifadeyle yılmazlık, bireyin ruh sağlığı gelişimi için büyük risk taşıyan durumlarla ilgili yaşantılarına rağmen bundan başarılı çıkabilmesidir (Rutter, 1999).

Yılmazlığın nadir görülen özelliklerden kaynaklanmadığı tersine sıradan bir bireyde var olan fiziksel, bilişsel, aile ve toplumsal özelliklerin yılmazlığın belirmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Masten, 2001; Rutter, 1987). Yılmazlık özellikleri bireyden bireye değişiklik gösterebilir. Yılmazlık kalıtsal bir özellik taşımaz, bireyin çevresi ile olan etkileşimi sonucunda gelişir (Masten, 2001). Araştırmalar, bireylerin genellikle yaşantıları yoluyla yılmazlık özellikleri geliştirdiğini, bu özelliğin kazanılabilir olduğunu diğer bir ifadeyle sıradışı bir özellik olmadığını vurgulamaktadır (Arastaman, 2011; Chung, 2008)..

Literatürde yılmazlıkla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, ortak olan bazı noktalar olduğu tespit edilmiştir. Bunlar yılmazlık kavramının dinamik olması, uyum sağlama

becerilerini içermesi, yaşam deneyimleriyle ilgili olması, zorlayan yaşam olaylarıyla etkili bir biçimde baş edebilmeyi gerektirmesi ve risk ve koruyucu faktörlerin varlığı şeklinde sıralanabilir. Bireysel özellikler olarak, başa çıkma biçimleri, dayanabilme, tutarlı olma, risk ve koruyucu faktörler yılmazlığın anlaşılması sürecinde ele alınmıştır (McCubbin, Thompson & McCubbin, 2001). Yılmazlık, zorluklara rağmen olumlu adaptasyonu kapsayan dinamik bir süreci ifade eder. Bu kavramda önemli olduğu düşünülen iki kritik koşul vardır; ilki önemli bir risk durumu ya da şiddetli olumsuzluğa maruz kalma, ikincisi ise tüm bunlara rağmen olumlu adaptasyonun başarılması sürecidir (Garmezy, 1990; Luthar & Zigler, 1991). Araştırmacılar yılmazlık kavramı ile ilgili üç önemli noktaya değinmişlerdir. İlki, risk altındaki bir çevrede bulunan bireylerdeki olumlu sonuçlar, ikincisi süregelen stres durumlarına rağmen bireylerin uyumlu davranışlar sergileyebilmeleri, sonuncusu ise travmanın meydana getirdiği olumsuz etkilerden kısa sürede kurtulan ve çabuk atlatan bireylerin özellikleridir (Masten, Best & Garmezy, 1990).

. Yılmazlıkla ilgili araştırmalarda, stresli yaşam durumlarının yarattığı olumsuzlukları azaltan içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin neler olduğu ve bireylerin yılmazlıklarını etkilemedeki rolü incelenmektedir (Henderson & Milstein, 1996). Yılmazlık, bireyin olumsuz deneyimlerine rağmen devam etme, başarabilme kapasitesidir ve bu kavram bireyin problemlerle baş edebilme becerilerini vurgulamak için ele alınır. Bireyin kişisel özellikleri, başa çıkma tarzları, dayanıklılığı, yaşamındaki risk faktörleri ve koruyucu faktörleri bireyin yılmazlık seviyesinin incelenmesinde önemlidir (McCubbin, Thompson & McCubbin, 2001).

2.1.2. Risk faktörleri

Risk, bireyin yaşadığı çevresinde ve içinde yer aldığı toplumda onu potansiyel olarak bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimini riske sokacak, olumsuz sonuçlara yol açacak bireysel ve çevresel faktörlere denmektedir (Rotter, 1987).

Garmezy (1993), yılmazlıkla ilgili yapılan araştırmaların iki önemli noktaya dikkat çekmeleri gerektiğini vurgulamıştır. İlki, yaşamda bireyin başına gelen zorlayıcı olaylarda onu olumsuz etkileyen aile, çevre ve toplum kaynaklı risk faktörleri nelerdir? sorusu, ikincisi ise, risk taşıyan durumlarda, bireyin yeniden toparlanabilmesini sağlayan ya da riskli durumları azaltan koruyucu faktörler nelerdir? sorusudur. Bu soruların yanıtlarını araştırmacılar risk ve koruyucu faktörler çerçevesinde şekillendirmişlerdir. Koruyucu faktörler ve risk faktörlerinin birleşimi bireylerde yılmazlığı etkiler. Risk faktörleri, gelecekte olumsuz bir sonuç olasılığını artıran faktörlerdir. Koruyucu faktörler ise risk faktörlerinin

etkilerine karşı tampon oluşturan değişkenleri ifade eder (Wright & Masten, 2005). Risk faktörleri, bireyin devam etme gücünü etkileyen yaşamındaki endişe verici, zorlayıcı olaylara ve çevresel etmenlere işaret etmektedir (Gürkan, 2006). Risk faktörleri, içsel ve dışsal faktörler olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. İçsel risk faktörleri, bireyin kendisiyle alakalı olan risk faktörleridir. Doğum sorunları, hastalıklar, kişisel seçimler, okula uyumda güçlük, düşük akademik başarı gibi durumlar yılmazlık araştırmalarında incelenmiş içsel risk faktörlerindendir (Gürkan, 2006). Dışsal risk faktörleri ise, aile, çevre ve toplumla ilgili faktörleri içermektedir (Masten ve Reed, 2002). Anne baba hastalıkları, ebeveyn kaybı, olumsuz anne baba tutumları, düşük sosyo ekonomik düzey, olumsuz okul ortamı, çocuk koruma politikalarının yetersizliği, afetler, toplumsal baskı ve şiddet araştırmalarda incelenmiş dışsal risk faktörleridir (Gürkan, 2006).

Ergenler için okul başarısızlığı, okulu bırakma, yoksulluk, madde bağımlılığı, suç, şiddet ve sağlığın bozuk gibi çok çeşitli olumsuz durumlar yılmazlığı etkileyen riskli durumlardır (Silberg, Rutter, D'Onofrio & Eaves, 2003). Bireysel düzeydeki risk faktörleri ise şiddet mağduru olma, bedensel şikayetlerin olması, olumsuz aile deneyimleri, okulda sınıf tekrarı ve yaşamı tehlikeye atan riskli davranışlarda bulunma olarak belirlenmiştir (Murray, 2003).

Araştırmalar, çocuk ve ergenlerin çeşitli risk faktörlerine maruz kaldığını göstermektedir. Risk faktörleri, bir sorunun ortaya çıkma olasılığını artıran bireye veya çevreye ilişkin tehlikeler olarak tanımlanmıştır. Bulgular okulla ilgili risk faktörlerinin en sık bildirildiğini, bunu düşük öz saygı ve empati gibi bireysel risk faktörlerinin ve akranlarla çatışma, ebeveyn ve öğretmenlerden düşük destek gibi çevresel risk faktörlerinin izlediği görülmektedir. Dahası, bu risk faktörleri, psikolojik rahatsızlıklar ile önemli ölçüde ilişkilidir. Bu nedenle, günlük risk faktörleri ruh sağlığı sorunlarıyla bağlantılı görülmektedir. Araştırmalar, özellikle riske rağmen başarılı bir uyum gösterme biçimi olan yılmazlığın önemli rolüne dikkat çekmektedirler. Yılmazlık, zorlu yaşam koşullarının ve risk faktörlerinin üstesinden gelen bireyleri karakterize etmek için kullanılmıştır (Sun & Stewart, 2007).

Yılmazlığa etki eden risk faktörlerinin çoğu aynı anda çıkabilir veya çoğalabilir. Örneğin, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencinin çeşitli maddi sıkıntıları onun akran ilişkileri, akademik başarısı, fizyolojik gereksinimleri gibi pek çok alana etki edebilir. Yılmazlık çalışmaları ve uygulamaları bu gibi çeşitli döngüleri kırabilmeyi amaçlar. Bu da erken müdahalenin yılmazlık sürecini geliştirmedeki önemini göstermektedir (Masten & Reed, 2002).

2.1.3. Koruyucu faktörler

Yılmazlıkta söz edilen risk faktörlerine rağmen olumlu sonuçlar getiren birtakım koruyucu faktörler de vardır. Koruyucu faktörler, risk faktörlerinin etkilerini en aza indiren, hafifleten ya da yok eden kişinin yeterliliklerini destekleyen durumlardır. Koruyucu faktörler, yılmazlığı geliştiren ve güçlendiren unsurlardır. Bireyler benzer risk durumlarını yaşamış olsalar bile olumsuz durumlarla baş etmede sahip oldukları koruyucu faktörlerle aralarında bazı farklılıklar olacaktır (Masten, 1994). Koruyucu faktörler, içsel koruyucu ve dışsal koruyucu faktörler olarak iki başlıkta ele alınır. İçsel koruyucu faktörler, bilişsel beceriler, etkili problem çözme becerisi, gelişime ve değişime uyum sağlayabilme, dikkat becerisi, olumlu benlik algısı, öz yeterlilik, yaşamdan zevk alma ve toparlayabilme becerisi gibi etmenlerdir. Koruyucu dışsal faktörler ise yakın ilişkilerin varlığı, ebeveyn desteği, etkili okul ve güvenli ortam gibi etmenlerdir (Gürgen, 2006). Yılmazlık araştırmalarında koruyucu içsel ve dışsal faktörlerin incelenmesi, yüksek risk durumlarıyla karşı karşıya kalan ergenlerin yılmazlıklarının neden diğer ergenlere göre daha yüksek olduğunun anlaşılması sebebiyle oldukça önemli görülmektedir (Masten & Reed, 2002).

Koruyucu faktörler, olumlu olmayan deneyimlerin ve koşulların etkilerini azaltmayı destekleyen ve ergenin gelişimsel gereksinimlerini karşılamasına katkı sağlayan değişkenleri tanımlamaktadır (Mangham, McGrath, Reid & Stewart, 1995). Risk etmenlerine karşın bireyin yılmazlığını artıran koruyucu faktörler, gelecekle ilgili olumlu beklentilerin olması, okul ile ilgili sorumlulukları içten gelerek yapma, iyi iletişim becerilerine sahip olma, özel yeteneklerin olması, aileye bağlılık ve sosyal becerilere sahip olmayı içermektedir (Rutter, 1987; Werner, 1995).

Koruyucu faktörler, özellikle risk durumlarında daha olumlu sonuçları öngören bir kişinin durum veya etkileşimleri ile ilgilidir. Ayrıca koruyucu faktörler zorluklara karşı uyum göstermenin etkisini de hafifletir (Wright ve Masten, 2005). Chung (2008)'e göre, iki koruyucu faktör, bireylerin risk durumlarını yılmazlık göstererek yeniden toparlanmalarına yardımcı olur. Bunlar, bireyin kişisel özellikleri ve deneyimlediği çevresel özellikleridir.

Araştırmalarda, ergenlik döneminde koruyucu faktörlerin varlığının ergenlerin yılmazlıklarını artırdığı görülmüştür. Anne babanın sıcak ilgisi, olumlu akran ilişkileri, akademik başarı, sosyal yeterlik, olumlu benlik algısı ve fiziksel sağlık gibi koruyucu faktörler ergenlik döneminde ergenin yılmazlığını artıran faktörlerdendir (Akar, 2018). Güvenli ve destek veren bir çevre, olumlu akran ve öğretmen ilişkileri ve başarı için fırsat

imkanı sunan okulların, çocuğun yılmazlığı ile olumlu yönde bir ilişkisi bulunmuştur (Rutter, 1987; Werner, 1995).

Yılmazlık, ergenlerin hem genel uyumunu hem de akademik ve duygusal yaşamını etkiler. Ergenlerin uğraşmak zorunda oldukları en önemli zorluklardan biri akademik zorluklardır. Yılmaz ergenler, zor veya tehdit edici durumlara başarılı bir şekilde uyum sağlarlar. Dahası, bu çocuklar bağımsız, anlayışlı, esprili, yaratıcı, özel bilgiye sahip ve iyi ilişkiler kurabilmektedirler. Koruyucu faktörlerin bir sonucu olarak, psikolojik olarak dayanıklı olan bireyler olumsuz olaylardan daha az etkilenirler (Martin, 2002).

En az bir destekleyici yetişkinin varlığı, ergenin yılmazlığı üzerinde önemli bir koruyucu etkiye sahiptir. Aile bireyleri ve ergenin yaşamındaki diğerleri, onların zor yaşam deneyimlerine uyum sağlamalarına veya bunların üstesinden gelmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynayabilirler. Yine aynı zamanda ergenlerin yılmazlığını artırmada akranlarından gelen sosyal desteğin de oldukça önemli bir etkisi olduğuna dair kanıtlar vardır (Boyden & Mann, 2005).

Yılmazlık çalışmalarında yaygın bir bulgu, öğretmenlerin risk etmenlerini olumlu bir biçimde yılmazlığa doğru değiştirebilme güçleridir. Öğretmenler öğrencilerin güvenlik, sevgi ve aidiyet, saygı, başarı ve öğrenme ve yaşamlarında anlam oluşturma gereksinimlerini karşılayarak risk etmenlerini azaltıp onları güçlendirici koruyucu faktörler sağlarlar (Benard, 1991).

2.1.4. Olumlu sonuçlar

Yılmazlık çalışmalarında önemli olan diğer nokta, risk faktörü ile bunun sonucu ortaya çıkan unsurlar arasındaki ilişkidir. Çalışmalardan mevcut risk faktörleri ile elde edilen olumlu sonuçlar arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin olması gerekliliği önemli görülmüştür (Luthar & Cushing, 2002).

Bireylerin risk ve koruyucu faktörleri birbirinden farklı olabilmektedir. Her koruyucu faktör aynı etkiyi yaratmayabilir, bireysel farklılıklar olabilir ve sonuçları da farklılık gösterebilir. Bu noktada olumlu sonuçların ele alınması önemli görülmektedir. Yılmazlık araştırmalarının çoğunda, sadece riskin ve koruyucu faktörlerin varlığı ele alınmamış, elde edilen akademik ve sosyal alanlardaki olumlu sonuçların değerlendirilmesine de önem verilmiştir (Gürkan, 2006). Araştırmalarda değinilen olumlu sonuçlar; akademik başarı, olumlu okul algısı, okula yönelik olumlu davranış örüntüleri, akranlarından kabul görme ve

yakın akran ilişkileri geliştirebilme, yaşam doyumu, ruhsal sağlık ve yaş düzeyine uygun sosyal etkinliklerin içinde yer alma gibi değişkenlerdir (Masten & Reed, 2002).

2.1.5. Yılmaz bireylerin özellikleri

Yaşamdaki zorluklara rağmen başarı gösteren çocuklar her zaman olmuştur. Önceleri, bu tür çocuklara “sağlam” deniyordu. Bu tanım, zorlukların üstesinden gelme yeteneğinin mutlak ve değişmez olduğunu ima ettiğinden dolayı yanıltıcı olarak görülmeye başlandı. Yılmazlık kavramı, zaman içinde meydana gelen ve zorlukların üstesinden gelmeye dahil olan süreçlerin dinamik doğasını daha uygun bir şekilde ifade ettiği için artık yılmazlık kavramı kullanılmaktadır. Günümüzde, artan sorunlar karşısında hiç kimsenin yenilmez olmadığı kabul edilmektedir. Her şey bireyin maruz kaldığı riskin sayısına, türüne ve derecesine bağlıdır (Masten, Best & Garmenzy, 1990).

Yılmazlığın bir kişilik özelliği olmadığı vurgulanır. Yılmazlık, risk ve stres durumlarını ortadan kaldırmayan, ancak bireyin bunlarla etkili bir biçimde başa çıkmasına izin veren dinamik süreçlerin sonucu olarak kabul edilir (Wright & Masten, 2005). Yılmaz bireylerin doğuştan sahip olduğu ve sonradan kazandığı bireysel özellikleri vardır. Sakin, uyumlu ve diğerlerinden olumlu tepkiler alabilme yetenekleri doğuştan gelirken, etkili iletişim becerileri, yapıcı mizah anlayışı, bağımsız özellikler sergileyebilme, sağlıklı ortamlarda yer alma, bir amaç ve gelecek beklentisinde olma gibi özellikler sonradan kazanılmaktadır (Benard, 1991; Wang ve ark, 1997).

Benard (1991), çalışmalarında yılmaz çocukların tipik olarak sergilediği dört kişisel özellik olduğunu bulmuştur: sosyal beceri, problem çözme yetenekleri, özerklik ve bir amaç duygusu. Yılmazlık özelliği gösteren çocukların deneyimleri yapıcı bir şekilde algıladıkları, sağlıklı beklentiler sürdürdükleri, kendilerine ulaşılabilir hedefler koydukları ve gelecek amaçlarını net oluşturabildikleri gözlemlenmiştir. McMillan & Reed (1994), yılmazlıkla ilişkili görünen diğer dört faktörü tanımlamaktadır: motivasyon ve hedef yönelimi gibi kişisel nitelikler, zamanı iyi kullanma, aile yaşamı (ailenin desteği ve beklentileri) ve okul ve sınıf öğrenme ortamı gibi.

Yılmaz gençler, stresle baş edebilme ve travmatik olayların etkilerinden kurtulmada daha başarılı, farklı ve zor durumlara uyum sağlayabilme yeteneği gelişmiş, mücadeleci ve geleceğe umutla bakan bireylerdir. Bu gençler çözüm odaklıdır ve içsel denetimleri yüksektir. Kendilerine hedefler belirlerler ve hedefleri yönünde pes etmeden çaba gösterirler. İçsel motivasyonları yüksektir ve çevreleri ile olumlu ilişkiler sürdürebilirler. Stresli durumlar

karşısında kolay pes etmezler hatta bu gibi durumları gelişim imkanı olarak değerlendirirler (Waxman, Gray, & Padron, 2002). Gelecek yönelimli plan yapma, stresli ve zorlayıcı olaylarla etkili başa çıkabilme, içsel yüklemeler yapma, çevresini yine çevresinde bulunan bireylerin faydaları için biçimlendirme ve harekete geçirme, yüksek başarı motivasyonu gibi akademik ya da bilişsel özellikler yılmaz bireylerin önemli özelliklerindendir. Bu özelliklere sahip olmak yılmaz bireylerin, olumsuz durumlarda bile akademik başarılarını devam ettirebilmelerini sağlamaktadır (Rose & Steen, 2015). Genel olarak, sosyal beceri, etkili problem çözme becerileri, bağımsızlık ve net bir amaç duygusu, yılmaz çocukların kritik özellikleridir (Masten vd., 1990).

2.2. Akademik Yılmazlıkla İlgili Kavramsal Açıklamalar

2.2.1. Akademik yılmazlık

Yılmazlık, son yıllarda bazı araştırmacılar tarafından alana özgü bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, yılmazlığın akademik, duygusal, davranışsal vb. farklı yönlerini incelemişlerdir. Akademik yılmazlık bu alanlar arasında daha fazla dikkat çekmiştir (Jowkar vd., 2014). Akademik yılmazlık çevreyle ilgili olumsuz durumlara rağmen okulda ve diğer yaşam alanlarında yüksek başarı ihtimali olarak tanımlanmaktadır (Alva, 1991). Akademik ortamlarda zorluklar, stres veya baskı ile başa çıkma yeteneğidir. Yılmaz öğrenciler, okulda akademik olarak tüm olumsuzluklara rağmen başarılı olan öğrenciler olarak tanımlanabilir (Grotberg, 1996). Akademik yılmazlık, bireyin birden fazla riske maruz kalmasına rağmen akademik alanda olağanüstü başarı göstermesi şeklinde tanımlanır (Kennedy & Bennett, 2006). Ergenin günlük akademik zorluklara rağmen akademik başarısızlıklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmadaki içsel gücüdür (JJ & Vijayalaxmi, 2017).

Akademik yılmazlık gösteren öğrenci, okulu bırakma ya da mevcut risk koşullarına rağmen akademik olarak başarılı ve öğrenme motivasyonu yüksek birey olarak tanımlanır. Akademik yılmazlık, okulda başarısız olma ve okula devam sağlayamamaya sebep olan stresli olay ve durumlara rağmen, yüksek düzeyde başarı motivasyonu ve performansı gösterme halidir. Motivasyon akademik yılmazlık için oldukça önemlidir (Alva, 1991). Akademik olarak yılmaz olan öğrenciler yüksek düzeyde özsaygı, öz-yeterlik ve motivasyon gibi güçlü özelliklere sahiptirler. Ayrıca bu öğrenciler okulda daha aktiftirler ve okul etkinliklerine katılmaktan büyük zevk alırlar (Finn & Rock, 1997; Benard, 1991).

Düşük akademik başarı gösteren ve göstermeye devam eden birçok öğrenci olmasına rağmen (Dauber, Alexander & Entwisle, 1996), akademik başarılarını tersine çevirmeyi

başaran da önemli sayıda öğrenci vardır (Jimer-son, Egeland & Teo, 1999). Araştırmalar bu öğrencilerden öğrenilecek çok şey olduğunu belirtir (Martin & Marsh, 2006).

Akademik yılmazlık öğrenme alanı ile ilgilidir ve öğrenme zorluklarının, risk faktörlerinin üstesinden gelme ve başarılı bir şekilde uyum gösterme yeteneği şeklinde ifade edilir (Hijon, 2017). Akademik yılmazlık kavramı özellikle eğitim bağlamı ile ilgilidir. Bu nedenle, akademik yılmazlığa genellikle 'beklenenden daha iyi' eğitim çıktıları olarak atıfta bulunulur (Borman & Overman, 2004).

Dezavantajlı bir ortamda yetiştirme, anne baba ilgisizliği veya ayrılığı yaşama ve bu gibi olumsuz şartlarda yetişen çocuklar bağlamında yapılan yılmazlık çalışmalarının yanında akademik yılmazlığı ele alan çalışma sayısı oldukça azdır. Akademik yılmazlığı araştıran çalışmalar dezavantajlı gruplara ve aşırı başarısızlığa odaklanmıştır. Aslında akademik yılmazlık tüm öğrencilerle ilgilidir çünkü bir noktada tüm öğrenciler yaşamlarında düşük performans, zorluk veya baskı yaşayabilirler (Martin & Marsh, 2006).

2.2.2.Akademik yılmazlıkta risk ve koruyucu faktörler

Akademik yılmazlığı etkileyen faktörler, yılmazlıkta olduğu gibi dışsal ve içsel koruyucu faktörler olarak sınıflandırılabilir. Dışsal koruyucu faktörler; samimi ilişkiler, yüksek beklentiler ve anlamlı faaliyetlere katılım için yüreklendirme, evde, okulda, yakın çevrede ve akran gruplarındaki sosyal destek imkanlarıdır. İçsel koruyucu faktörler ise, olumlu bireysel nitelik ve özellikler (beceriler, tutumlar, inançlar ve değerler), iletişim becerileri, problem çözme becerileri, yüksek öz yeterlilik ve öz farkındalık olarak sıralanabilir. Bu faktörler akademik başarıya olumlu katkıda bulunur (Benard, Constantine & Diaz, 1999). Akademik yılmazlıkta öğrenciler için risk faktörleri; akademik baskı, stres, zorluklar, fiziksel, sözel istismar, anne babanın ayrılığı, düşük sosyoekonomik seviye, öğrenme güçlüğü, okulların donanım eksikliği ve kırsal kesimde yaşama gibi faktörlerdir. Ekonomik bakımdan dezavantajlı grup içerisinde yer almak bu risk faktörlerinden belki de en önemlisidir. Çünkü bu durum, öğrencinin akademik yaşamında başarısızlığa ve okuldan uzaklaşmasına sebep olabilmektedir. (Weaver, 2009). Akademik yılmazlıkta öğrenciler için koruyucu faktörler ise; anne baba ve akran desteği, okula bağlılık, okula yönelik olumlu algılar, başarı motivasyonu, iyimser olma, akademik güven, entelektüel merak ve sorumluluk bilinci şeklinde sıralanabilir. Akademik alanda yılmaz olan öğrenciler, bu koruyucu faktörler ve aldığı eğitimle hayatındaki risk faktörlerine rağmen akademik başarı düzeyini artırmaktadır (Reis, Colbert & Hebert, 2005).

Rojas (2015) öğrencilerin akademik yılmazlıklarını hangi risk ve koruyucu faktörlerin etkilediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada çevresel risk faktörleri ve çevresel koruyucu faktörleri belirlemiştir. Buna göre çevresel risk faktörleri; yoksulluk, aile işlev bozukluğu, aile çatışması, düşük sosyoekonomik durum, sosyal destek eksikliği, evlilik içi çatışmalar ve aile içi şiddet, sert disiplin, daha az destekleyici ebeveyn ortamı ve olumsuz ebeveyn tutumudur. Çevresel koruyucu faktörler ise, düşük aile stresi, olumlu ebeveyn tutumu, çocukla olumlu iletişim, çocuğa bağlılık, olumlu rol model, yüksek beklentiler, aile desteği, aile rehberliği, saygıya dayalı bir iletişim dilidir. Rojas (2015) aynı çalışmasında akademik yılmazlığı artıran bireysel faktörleri de, iyimserlik, empati, olumlu benlik saygısı, kararlılık, azim, motivasyon, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, otonomi, iç kontrol odağı ve bir amaç duygusu olarak belirlemiştir. Araştırmacılar, bireysel özelliklerin yılmazlıkta önemli rolü olduğunu öne sürerler (Rutter, 1987). Bireysel koruyucu faktörler; olumlu duygulanım, benlik saygısı, dışa dönüklük, sosyal destek ve iyimserlik olarak sıralanmaktadır (Rutter, 1987; Sarkar & Fletcher, 2013).

OECD (2011), yaşamında yer alan yüksek risk etmenlerine rağmen bir bireyin olumlu sonuçlar elde etmesi onun yılmaz özellikler sergilediğini gösterirken, yine yaşamındaki yüksek risk etmenlerine rağmen yüksek akademik başarı göstermesi ise bireyin akademik yılmazlık özellikleri sergilediğini gösterir. Sosyoekonomik düzeyi yeterli olmayan ve bu durumundan kaynaklı olumsuz durumlar yaşayan bir öğrencinin, bu şartlarına rağmen akademik başarısının yüksek olması onun akademik yılmazlığını göstermektedir. Akademik yılmazlığı olan bireyler, sosyoekonomik bakımdan koruyucu faktörlere sahip olanlara göre, daha yüksek başarı gösterme ve başarılarını giderek artırma eğilimindedirler (akt. Yavuz ve Kutlu, 2016).

Öğrencilerin akademik yılmazlıklarını desteklemek adına yaşantılarında yer alan koruyucu faktörlerin artırılması risk faktörlerinin ise mümkün olduğu kadar azaltılması gerekir. Böylelikle öğrencilerin akademik yılmazlık özellikleri geliştirilmiş olunacaktır. Bu noktada da akademik yılmazlıkta etkisi olan etmenlerin, koruyucu faktörlerin eğitimciler tarafından belirlenmesi ve iyi bilinmesi gerekir (Martin, 2002).

2.3. Akademik Yılmazlık ile İlgili Araştırmalar

Akademik yılmazlık ile ilgili yapılan araştırmalar 1990'ların başına gitmektedir. Araştırmalar genel olarak koruyucu faktörler, çevresel koruyucu faktörler ve bireysel faktörler

ile ilgili özellikleri incelenmiştir. Akademik yılmazlık ile ilgili yapılan bazı araştırmaların özeti kronolojik sıra ile aşağıda yer almaktadır.

Alva (1991), çalışmasında benzer sosyoekonomik seviyeye sahip Meksika asıllı Amerikalı 10.sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarına ve akademik başarılarına katkıda bulunan faktörleri belirlemiştir. Bunun için 3 farklı liseden düşük ve yüksek başarılı öğrenciler belirlenmiş ve araştırmanın değişkenleri, öğrencilerin daha önce doldurmuş olduğu anket öğelerinden oluşturulmuştur. Akademik yılmazlık gösteren 133 lise öğrencisinin çoğunlukla A notu aldıkları, akademik yılmaz olmayan 81 öğrencinin ise çoğunun D veya altı not aldığı araştırma sonucunda bildirilmiştir. Akademik yılmazlık seviyesinin yüksek sorumluluk bilinci, olumlu görüş gibi koruyucu faktörlerle arttığı ve bununda akademik başarılarını artırmada etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleriyle aralarındaki olumlu iletişim ve derslere yükledikleri olumlu anlamların akademik yılmazlığı pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Gordon (1996), çalışmasında lise ikinci sınıfa devam eden 36 İspanyol öğrencinin benlik kavramı ve motivasyon özelliklerinin akademik yılmazlığı artırmadaki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda not ortalamaları 2.75 veya üzeri olan, sosyoekonomik seviyesi düşük ve zorlu yaşantılara sahip öğrencileri akademik olarak dayanıklı olarak kabul etmiş, öğrencilerin benlik kavramı ve motivasyon düzeylerini ölçen iki ölçek kullanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin akademik becerilerine inanmalarının yılmazlıklarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik olarak yılmaz olan öğrenciler derslerin, sınavların ve ödevlerin yararlı olduğuna ve sınavda başarılı göstereceklerine inandıklarından akademik olarak başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre yılmazlık ve başarı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Gonzalez & Padilla (1997) çalışmasında Meksika asıllı Amerikalı 10.sınıfa devam eden lise öğrencilerinin akademik yılmazlığını ele almıştır. Araştırma kapsamında lise öğrencilerine, okula ilişkin bilgiler, okula bağlılık, aile, öğretmen ve arkadaşların anlamı ve kültürlerine yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda ise akademik yılmazlığı tek yordayan değişken okula bağlılık olduğu belirlenmiştir. Okula bağlılığı yüksek olan ergenlerin akademik yılmazlık düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Baldwin, Baldwin ve Cole (1990), çalışmalarında yüksek risk altında olan çocukların nasıl beklenenin aksine daha yüksek akademik başarı gösterdiğini araştırmışlardır. Risk faktörü olarak aile geçmişi ele almışlardır. 152 aileden yaş ortalaması 13 olan çocukları

Çalışma grubuna dahil etmişlerdir. lmde orta sınıfa mensup ailelerden oluşan bir grup ve alt sınıftan oluşan bir grup, iki grup şeklinde ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki grubun aileleri de çocukları ile ilgili yüksek beklenti içinde oldukları ve sorumluluk aldıkları konularında ortak anne-baba tutumlarına sahipken, uygulamalar bakımından farklı özellikler gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yüksek risk taşıyan alt sınıf ailelerin daha kısıtlayıcı ve demokratiklikten uzak tutumda oldukları, orta sınıf ailelerin grubunun ise çocuklarını daha sıkı takip ettikleri ancak öz denetime daha çok önem verdikleri tespit edilmiştir.

Wasonga (2002), birtakım dışsal koruyucu faktörlerin akademik yılmazlık üzerine etkisini tarama araştırması yöntemiyle araştırmıştır. Bunun için 9. ve 10.sınıftan 559 ğrencisi ile çalışmayı yürütmüştür. Öğrencilerden akademik dayanıklılık lğini anonim olarak yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, dışsal koruyucu faktörler olarak cinsiyet belirlenmiş ve kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek yılmazlık seviyesine sahip bulunmuşlardır. Ayrıca yine kız öğrenciler erkek öğrencilerden akademik olarak daha başarılıdırlar. Ayrıca çalışmada, kız öğrencilerin öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve çevrelerindeki yetişkinlerden erkek öğrenciler göre daha fazla destek aldığı sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Arnold (2003), çalışmasında riskli durumdaki akademik yılmazlık düzeyi yüksek öğrencilerin bu durumlarına katkı sağlayan hayat tecrübelerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada akademik yılmazlık gösteren 8.sınıf öğrencilerini sosyoekonomik düzeylerine göre sınıflanmıştır. Araştırma sonucunda içsel kontrol odağı, olumlu benlik ve samimi ilişkilerin olduğu destekleyici aileler değişkenlerinin öğrencilerin akademik yılmazlıklarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Gizir (2004), yurtiçinde akademik yılmazlık konusunu ele alan ilk çalışmalardan biri olmuştur. Çalışma, yoksul öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artıran bireysel ve çevresel koruyucu faktörleri ele almıştır. Ankara ilinin yoksul bölgelerinde yaşamakta olan 872 8. Sınıf öğrencisinin genel not ortalamaları değerlendirilmiş ve akademik yılmazlıkları araştırılmıştır. Ailedeki yüksek beklentiler, okul ve arkadaş ilişkilerindeki sıcak ve samimiyete dayalı ilişkinin varlığı, akademik yılmazlığı destekleyen dışsal koruyucu faktörlerdir. İçsel koruyucu faktörler ise akademik yetenekleriyle ilgili pozitif algı, başarma ile ilgili yüksek beklentiler, içsel denetim odağına sahip olma ve geleceğe olumlu bakma olarak belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerle arasındaki farklılıklara bakıldığında ise okuldaki ilişkilerde sıcaklık, samimiyet ve yüksek başarı beklentisinin yalnızca kız öğrencilerde akademik yılmazlıkla olumlu yönde ilişkisi bulunmuştur. Çalışma sonucunda,

yoksulluğun olumsuz etkilerini en aza indirmek için için yoksul öğrencilerin psikososyal gelişimlerini artıracak kaynakların ulaşılabilirliğini sağlamanın ve koruyucu faktörleri ortaya çıkarmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda akademik yılmazlık için koruyucu faktörler belirlenirken kişisel bilgilerin, aile ortamlarının ve çevresel faktörlerin daha dikkatli çalışılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Dass-Brailsford (2005), Güney Afrika’da yaşayan sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin nasıl akademik yılmazlık gösterdiklerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada görüşme, durum çalışması ve gözlem yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, akademik olarak başarı gösteren öğrencilerin yüksek motivasyon gösterdikleri, hedef odaklı oldukları, aynı zamanda aile, öğretmen ve yakın çevredekilerle olan ilişkiler, rol model oldukları bireyler ile destek kurumların varlığı da öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmada önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Morales (2008), akademik yılmazlık gösteren 50 üniversite öğrencisiyle nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Üniversite öğrencilerinin tamamı düşük sosyoekonomik seviyedendir. Öğrencilerin yaşam amaçları ve tutkularına yönelik nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada risk ve koruyucu faktörler, cinsiyetlere göre ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, kızların erkeklere göre daha akademik yılmaz özelliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda akademik yılmazlığı yüksek olan kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yaşamlarına dair hedeflerinin daha motive edici olduğu bilgisine yer verilmiştir.

Elias ve Haynes (2008), çalışmalarında sosyoekonomik seviyeleri düşük ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal yeterlilikleri ile algılanan sosyal destek üzerine araştırma yapmıştır. Altı farklı ilkökoldan ilkökul 3.sınıfa devam eden 282 öğrenci üzerinden araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrencilere olan desteğinin, senenin başına göre yılsonunda sosyal-duygusal yeterliliklerini ve akademik başarılarını artırdığı bunun sonucunda da akademik yılmazlıklarına anlamlı düzeyde katkı sağladığına ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul psikolojik danışmanlarının dezavantajlı öğrencilerin başarısını artırmak için müdahaleler tasarlamalarının ve öğretmen desteğinin öğrenci üzerindeki öneminin ele alınması gerekliliğini göstermektedir.

Er (2009) çalışmasında, ailesi parçalanmış ortaokul öğrencileri (6. 7. ve 8.sınıf) ile akademik sağlamlığın oluşumuna katkı sağlayan içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin akademik başarılarına olan etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı araştırmanın sonucunda, dışsal koruyucu faktörlerin, çocukların algıladığı psikolojik özerklik, ailenin

yüksek beklentileri, arkadaş desteği, okul-içi etkinliklere istekli katılım ve aile denetimi arttıkça öğrencilerin akademik yılmazlıklarının gelişebileceği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda içsel koruyucu faktörlerin ise eğitimsel beklentiler, işbirliği ve iletişim olduğu ve öğrencilerin akademik yılmazlıklarını desteklediği bulunmuştur. Çalışma sonucunda araştırmacı, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların önleyici çalışmalar ile özellikle düşük sosyoekonomik seviyeden gelen öğrencilere yönelik rehberlik programları hazırlayıp, bu öğrencilerin yılmazlıklarını destekleyici yönde onlara yardım hizmetleri sunmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Başka bir çalışma, yasal olmayan 104 Latin üniversite öğrencisinin akademik yılmazlık düzeylerini etkileyen çevresel koruyucu faktörleri incelemiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Latino lisesi, topluluk koleji ve üniversite öğrencilerinin katıldığı çalışma yasal olmama durumunun öğrenciler için yüksek risk faktörü oluşturduğundan yola çıkmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 19.97 ve katılımcıların %62'sinin kadın olduğu bilgisine ulaşılan çalışmada destekleyici ilişkilerin, okul faaliyetlerine istekli katılımın, okula değer vermenin ve aile ile birlikte yaşamanın öğrencilerin akademik yılmazlıklarına olan etkisi incelenmiştir. Regresyon ve kümeleme analizi yoluyla elde edilen araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bu değişkenlere yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin akademik olarak başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Perez, Espinoza, Ramos, Coronado & Cortes, 2009).

Lee (2009) ise çalışmasında risk altındaki lise öğrencilerinin “Upward Bound” Programı aracılığı ile akademik başarıları ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntem ile veri toplandıktan sonra düşük sosyoekonomik seviyedeki lise öğrencileri ile “Upward Bound” programı kapsamında bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler ailelerinde üniversiteye gidebilecek durumdaki ilk bireylerdir. Araştırma sonucunda, yılmazlık ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yüksek risk düzeyinde olmalarına rağmen yılmazlık becerilerinin iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca kızların erkeklere göre, aileyle birlikte yaşayanların da ayrı yaşayanlara göre daha yılmaz özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilere uygulanan “Upward Bound” programının yüksek düzey risk etmenlerine sahip öğrencilerin yılmazlık düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik yılmazlık ile ilgili bir başka çalışmada kültürel kimlik ve bireysel koruyucu faktörlerin akademik yılmazlıkla ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada grubuna 9 ve 12.sınıfa devam eden 122 Afrika ve Avrupa asıllı Amerikalı öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma

sonucunda, kültürel kimlik ile yılmazlık arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin not ortalamalarının yılmazlık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal kontrol, öz yeterlilik, iyimserlik gibi bireysel koruyucu faktörlerin öğrenci kültürel kimlikleriyle olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Weaver, 2009).

Fallon (2010), çalışmasında Latin öğrencilerin akademik yılmazlıkları ile akademik iyimserlik ilişkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 47 öğretmen ve 150 düşük sosyoekonomik düzeye sahip lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğretmenlerden okulun akademik iyimserliği ölçümü alınmıştır. Öğrencilerden ise anne-baba katılımı, okula bağlılık, yılmazlık ve akademik başarı ölçümleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, okulların akademik iyimserlikleri ve öğrencilerin akademik yılmazlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda, sosyoekonomik düzeyi risk teşkil eden öğrenciler için okulun akademik yılmazlıklarını desteklemede önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Jowkar, Kohoulat ve Zakeri (2011) çalışmalarında, lise öğrencilerinin ailesi ile iletişimlerinin akademik yılmazlık düzeylerine olan etkisini iki ölçek aracılığıyla incelemiştir. 606 lise öğrencisinin (309 kız 297 erkek) katıldığı çalışmanın sonucunda, aile içindeki iletişimin sosyal ve akademik davranışlar yönünden öğrenciler için oldukça önemli olduğu ve akademik yılmazlıklarına da büyük katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çin, Pekin'deki yaşları 12 ile 16 aralığında 806 göçmen çocuktan oluşan bir örneklemden yola çıkan bu çalışma, topluluk sosyal sermayesinin, aile sosyal desteğinin ve çocukların yılmazlıklarının Çinli göçmen çocukların çoklu eğitim sonuçlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmada, yüksek yılmazlık düzeylerinin, daha fazla çalışma istekliliği, eğitim arzusu ve okulu bırakma niyetinin daha düşük olması ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin yılmazlığını, aile ve toplumun sosyal desteğinin de olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir (Wu, Tsang ve Ming, 2012).

Akademik yılmazlığa ilişkin başka bir çalışmada, Türkiye'de PISA 2009 uygulamasına katılan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı 15 yaşındaki öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilerin okuma becerileri başarısını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; dezavantajlı durumdaki yüksek akademik başarı gösteren kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada Türkiye'nin farklı coğrafi bölgeleri de karşılaştırılmış ve bunun sonucunda da Marmara bölgesi hem yüksek hem de düşük akademik başarı gösteren dezavantajlı bölge olarak belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca dezavantajlı olup yüksek akademik başarı gösteren öğrenci sayısının en çok

olduğu okul ise genel lise olarak belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, riske açık olsalar bile yüksek akademik başarı gösteren öğrencilere daha çok destek sağlanması gerektiği ve her bireye eşit öğrenme fırsatları yaratılmasının oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir (Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013).

Bir nitel çalışma ise, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olup yüksek akademik yılmazlık gösteren kırsal kesimdeki 12.sınıf öğrencilerine ait dışsal koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğretmenleri de sürece dahil edilmiş ve akademik yaşamlarını etkileyen öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada aile, akran ve sevilen öğretmenlerden alınan desteğin öğrencilerin akademik yılmazlıkları pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ailelerin çocuklarına yönelik beklentilerinin yüksek olması, öğrencilerin motivasyonunu artırmış, bu da akademik yılmazlıklarına faydalı olmuştur. Ayrıca çalışma sonucunda, öğrencilerin katılım göstereceği çeşitli faaliyetlerin olması, onların sosyalleşme ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin gelişmesini destekleyip akademik yılmazlıklarını da önemli oranda katkı sağlayacağı ifade edilmiştir (Foster, 2013).

Abolmaali ve Mahmudi (2013), Tahran'daki kız lise öğrencilerinin sınıf ortamı bileşenlerine (zorluklara meydan okuma, ilgi, keyif ve tercih) ve yılmazlığa ilişkin algılarına dayalı olarak akademik başarılarını tahmin etmeyi amaçlamışlardır. Yılmazlık ve okula dair algılarının akademik başarılarını yormasına ilişkin hipotezi çoklu regresyon ile incelenmiştir. 374 öğrencinin katıldığı çalışmada, zorluklara meydan okuyan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekonomik açıdan dezavantajlı lise son sınıfta öğrenim gören ergenlerle yürütülen çalışmada ise, bilişsel esneklik ve sosyal desteğin ekonomik açıdan dezavantajlı grupta yer alan ergenlerin akademik yılmazlıklarını yordamada önemli etkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan ergenler akademik yılmazlık düzeyi düşük olan akranlarına göre bilişsel esneklik, algılanan sosyal destek ve okula bağlanma değişkenleri arasında anlamlı biçimde farklılaşmışlardır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda akademik yılmazlık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin bu becerilerini destekleyecek dışsal koruyucu faktörlerin; okul iklimi ve desteği, içsel koruyucu faktörlerin; sorun çözme becerileri, geleceğe olumlu bakma, yüksek motivasyon, disiplinli olma, stresle etkili baş edebilme ile ilgili yürütülecek çalışmaların öğrencilerin akademik yılmazlığını artırmada yararlı olabileceği önerisi verilmiştir (Yavuz, 2015).

Akademik yılmazlığa ilişkin bir nitel çalışmada, sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı bir ailede yetişen kardeşlerin akademik başarıları ve yılmazlıkları arasındaki ilişki kardeşlerin fikirleri çerçevesinde incelenmiştir. Aile, neredeyse temel ihtiyaçlardan bile yoksun, ekonomik seviyesi düşük ve köyden uzakta bir yaşam sürdüren bir ailedir ancak tüm bu ciddi risk faktörlerine rağmen kardeşlerin akademik başarıları oldukça yüksektir. Araştırmanın sonuçları, riske maruz kalan kardeşlerin akademik başarılarının bireysel ve aile ile ilgili etmenlerle ilişkili olduğunu göstermiştir Kardeşler başarının bireyin kendisinden kaynaklandığını düşünmektedir. Ayrıca, kardeşlerin yaşadıkları çevrenin, okula yönelik tutumlarının ve öğretmenlerinin birtakım özelliklerinin okulda başarılı olmalarını desteklediği ifade edilebilir (Seban ve Perdecı, 2016).

Li (2017), çalışmasında 11.sınıfa devam eden 693 Çinli öğrencinin, rekabetçi akademik ortamlarının zorluklarına rağmen genellikle akademik olarak iyi performans gösterdiği göz önüne alarak, bu öğrencilerin akademik yılmazlıklarını neyin desteklediğini araştırmıştır. Katılımcılar, okullarından alınan akademik başarı puanları dışında bireysel, aile ve okulu ilgilendiren bir anket doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda, anne-babaların desteği, çocuğun akademik başarısını sıkı takip eden okul ve katılımın, ergenlerin sorun yaratan davranış sergileme olasılığını düşürdüğü ve yılmazlıklarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2017) çalışmasında düşük sosyoekonomik seviyedeki 15 yaşındaki 120 öğrencinin akademik dayanıklılık seviyelerini okul ve öğretmenle ilişkili faktörlerle incelemiştir. Okullar, PISA'ya uygun okullar listesinden sistematik olarak seçilmiştir. PISA 2012 sonuçlarına göre fen ve matematik okuryazarlığından aldıkları puanlar Türkiye ortalamasının üzerinde olan öğrenciler yılmaz olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada okula ait hissediyor olmanın yılmazlık için koruyucu faktör olduğu ifade edilmiştir.

Bölükbaş (2018) nitel araştırma ve derinlemesine görüşme yöntemi ile gerçekleştirdiği 113 katılımcıdan oluşan çalışmada, Ankara'da yoksulluk içinde yaşayan lise öğrencileri, velileri ve farklı puan dereceleriyle öğrenci alan okulların öğretmen ve yöneticileriyle görüşmüş ve sosyal politikaların yoksul çocukların akademik dirençliliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal politika uygulamalarının düşük sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin risk durumlarını büyük ölçüde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak risk düzeyi arttıkça sosyal politika uygulamalarının akademik dirençliliğe etkisi azalmaktadır. Araştırma sonucunda araştırmacı, alt ve orta düzey başarı gösteren okulların öğrencilerinin, kendilerinden daha iyi başarı gösteren akranlarından yardım alma fırsatından mahrum kalmakta olduğunu ve bunun da okullarda olumsuz arkadaş etkisi ortaya çıkarabileceğini

ifade etmiştir. Ayrıca, lise öğrencilerini başarı düzeylerine göre gruplandırmak, alt ve orta düzey başarı gösteren öğrencilerin akademik dirençliliklerinin önünde aşılması gereken yeni engeller yaratabileceğini vurgulamıştır.

Sadioğlu (2019) araştırmasında öğretmenlerin öğrencilere sunduğu güdüsel destek ve öğrenci denetim odağının, 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarına ve akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin ve akademik başarılarının öğretmen güdüsel desteği ve öğrencilerin denetim odağı algıları ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu değişkenlerin arasında öğrenci denetim odağı öğrencilerin akademik yılmazlıklarını göreceli olarak daha fazla etkilediği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacı, öğrencilerin denetim odağı algılarının desteklenmesine yönelik olarak, okullarda, rehberlik etkinliklerinde içsel denetim odağının başarıdaki rolünün vurgulanmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Risk faktörü olarak yoksulluğun seçildiği bir başka çalışmada Beyazoğlu-Karakaya (2019), yoksul çevrelerde yaşayan yaş ortalamaları 13 olan öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını incelemiştir ve bunun için ekolojik kuramı kullanmıştır. Araştırma sonucunda, akademik olarak yılmaz olan ile olmayan grup arasında sabırlı olma, kendini kontrol etme, baba psikolojik kontrolü, anne ve baba takibi, öğretmen ve arkadaş desteği açısından anlamlı bir fark olduğu ve yılmaz olarak tanımlanan grubun yoksul olmayan gruptan daha yüksek akademik başarı gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerini, benlik algılarını olumlu yönde geliştirecek anne-baba ve okul yaklaşımlarının öğrencilerin akademik yılmazlıklarını destekleyeceği düşünüldüğü araştırmacı tarafından paylaşılmıştır.

Asaroğlu (2019) 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına göre okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğrencilerin okul iklimi algıları ile akademik sağlamlıkları arasında olumlu düzeyde ilişki bulunmuştur. Okul iklimi algısı ve akademik başarının akademik sağlamlığın pozitif bir yordayıcısı olduğu ve değişkenlerin %35 oranında akademik sağlamlığı yordadığı bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin okul iklimi algısı ve akademik başarı puanları arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı çalışmanın, riskli durumda olan fakat yılmaz özellikler gösteremeyen ve kötü yaşam koşulları döngüsünü kıramayan öğrencilere rehberlik sürecinde önemli bir kaynak oluşturabileceğini belirtmiştir.

Yüce (2019), algılanan sosyal destek, öz yeterlik algısı ve cinsiyetin 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarını yordama gücünü belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, ergenlerin yılmazlık düzeylerini, akademik öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik algısı, cinsiyet, algılanan sosyal destek değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin, akademik yılmazlığın yaklaşık %34'ünü açıkladığı çalışmadan elde edilen bir bulgudur.

Kaya (2020) çalışmasında lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın etkisini incelemiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmayı lisenin her kademesindeki 594 katılımcı (314 kadın 276 erkek) oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, cinsiyete göre akademik dayanıklılık düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Erkek öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışmada akademik dayanıklılık gelir düzeyine ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda akademik dayanıklılığın, lise öğrencilerinin akademik uyumunun ve benlik saygısının artmasını ve kaygının azalmasını ve bunun sonucunda da akademik başarıyı desteklediği söylenebileceği belirtilmiştir.

Kırbaş (2021) lisenin her kademesinde öğrenim gören 3631 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmasında akademik dayanıklılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Akademik dayanıklılığın, okul tükenmişliğine etki ettiği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada, akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğinde önemli bir koruyucu faktör olduğu ve akademik dayanıklılık ile okul tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik sağlamlıkları düşük olan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşayacakları ve başarısızlık durumunda umutsuzluğa kapılıp tükenmişlik hissedebilecekleri ihtimalinin olduğu araştırma sonucunda söylenebilir.

2.4. Pozitif Psikoloji ve Karakter Güçleriyle İlgili Kavramsal Açıklamalar

2.4.1. Pozitif psikoloji ve karakter güçleri

Çeşitli tanımları olsa da pozitif psikoloji, bireyin yaşama bağlanmasına ve yaşamını olduğundan daha iyi bir biçime getirmesine katkısı olan, nelerin olumlu olduğuna odaklanan bilimsel bir çalışma alanı olarak ifade edilebilir (Peterson, 2000). Pozitif psikoloji, sıradan insan güçlerinin ve erdemlerinin bilimsel olarak incelenmesidir (Sheldon & King, 2001). Tedavi ve onarmaya odaklanan psikoloji biliminden ziyade pozitif psikolojinin amacı,

psikolojik rahatsızlıktan psikolojik sağlığa ve bozuklukların tedavisinden olumlu özelliklerin açığa çıkarılmasına odaklanmıştır (Seligman, 2002).

Pozitif psikoloji, bireylerin güçsüz yönlerinden çok güçlü taraflarına, sorunlardan çok çözümlerine önem veren bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlıklı birey tanımına benzer biçimde sağlıklı bireye odaklanmıştır. Diğer bir ifadeyle, bireylerin yalnızca sorunlarının azaltılması ya da giderilmesi değil onların iyilik halinin artması, yaşamın kaliteli ve anlamlı hale gelmesi için oldukça önemlidir. Kısacası birey yalnızca eksi ile nötr arasında gidip gelen değil bir çok artıya da sahip olan tarafı ile de var olmalıdır fikri savunulur (Hefferon & Boniwell, 2014).

Pozitif psikoloji içerisinde yer alan önemli kavramlardan biri karakter güçleridir. Pozitif psikoloji bireylerin güçlü yönlerine odaklanmaktadır. Bireylerin güçlü yönlerini keşfetmesi ve bu yönlerini daha anlamlı, keyifli, mutlu bir yaşam için kullanmaları gerektiğinin altını çizer (Peterson & Seligman, 2004). Karakter güçleri, bugüne kadar gelişen pozitif psikoloji biliminden ortaya çıkan en önemli girişimlerden biridir (Niemiec, 2013). Geleneksel psikolojinin bireyleri ve toplumları güçsüzleştiren etmenleri yerine onları nelerin güçlendirdiğine odaklanan pozitif psikoloji Seligman ve Csikszentmihalyi'nin çalışmaları ile ünlenmiştir. Bir bireyin iyi olması ne demektir, bunu nasıl ölçebiliriz, çocuklar ve gençlerde iyi karakteri nasıl inşa edebiliriz? Bu zamansız sorular Atinalı filozoflar tarafından sorulmuştur ve hala modern psikologlar ve eğitimciler tarafından sorulmaya devam edilmektedir. Pozitif psikoloji, bilimsel ilgiyi karakter üzerinde odakladı ve karakteri psikolojik iyi yaşamın anlaşılmasında merkezi bir yer olarak tanımladı (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji alanında araştırmacılar, bireyler zorlu durumlarla karşılaştıklarında karakter güçleri sınıflandırmasını kullanarak, bireylerde karakter güçlerinin rolünü incelemeye başlamışlardır ve karakter güçlerini olumlu, ahlaki açıdan değerli kişilik özellikleri olarak tanımlamışlardır (Martinez & Ruch, 2017). Karakter güçleri bireylerde farklı derecelerde bulunabilen, duygu, düşünce ve davranışlara yansıyan, ölçülebilir bireysel özelliklerdir. Evrensel ve ahlaki özellikleri olduğundan değerlidirler. Karakter güçleri, bir kişilik özelliği olarak devamlı ve genellenebilir özelliklerdir. Bazı bireylerde bir karakter gücü çok net bir biçimde fark edilebilir. Bazı çocuklarda ya da gençlerde erken gelişebilirken bazı bireylerde hiç olmayabilir ancak toplumların geliştirmek için doğal bir hedefi olur. Karakter güçleri çoğuldur; diğer bir ifadeyle iyi karakter, pozitif özellikler ailesinden oluşur. Bireyler,

kendi karakterlerinin güçlü yanları üzerinde düşünebilirler ve başkalarıyla bunlar hakkında konuşabilirler (Park, Peterson & Seligman, 2004).

Pozitif psikolojide olduğu gibi, farklı disiplinlerde de karakter güçleriyle ilgili araştırmalar büyük bir ilgi görmektedir. Özellikle çocuklar, ergenler, öğretmenler ve okul sistemlerinde ve pozitif eğitimde karakter güçlerine yönelik araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Seligman, Rashid & Parks, 2006). Ergenlik döneminde meydana gelen büyük kişilik, bilişsel ve ahlaki değişiklikler göz önüne alındığında, araştırmaların ergenlerin davranışlarında küçük çocuklara göre daha fazla karakter gücü sergilediğini bulmuştur (Park & Peterson, 2006).

2.4.2. Karakter güçleri ve erdemli oluş sınıflaması

Pozitif psikolojinin araştırma kapsamına giren olumlu karakter özelliklerine yönelik karakter güçleri ve erdemli oluş sınıflaması olumlu özellikleri ele almanın öneminde sonraki araştırmalar için örnek olmuştur. Geçtiğimiz on sene içinde de iyi karakteri araştırmaya yönelik merak giderek artmıştır (Proctor, 2013).

Park ve Peterson (2008) bir karakter gücünün sınıflamaya dahil olabilmesi için birtakım kriterler kullanmıştır. Bunlar; yaygın biçimde kullanılır olması, bireyin yaşamı için tatmin edici olması, bir ahlaki değerinin olması, bireyleri geliştirici olması, zıt özelliğinin bulunabilir olması, kişilik özelliklerine benzer olması ve ölçülebilir ve ayırt edilebilir olması biçimindedir.

Peterson ve Seligman'ın (2004) 6 erdem ve 24 karakter gücünden oluşan sınıflaması aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2.1. Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflaması

Erdemler	Bilgelik	Cesaret	İnsanîyet	Adillik	Ölçülülük	Aşkînlık
----------	----------	---------	-----------	---------	-----------	----------

Karakter Güçleri	-Yaratıcılık -Merak -Öğrenme aşkı -Açık fikirlilik -Çok yönlü bakış açısı	-Cesur olma -Sebatkarlık -Dürüstlük -Yaşam Coşkusu	-İyi yüreklilik -Sevme ve sevilme -Sosyal zeka	-Adil olma -Liderlik -Sorumluluk	-Affetme -Alçakgönüllülük -Tedbirlilik -Öz denetim	-Şükran -Mizah -Umut -Estetik ve Mükemmelliğin Takdiri -Maneviyat
------------------	--	--	---	--	---	---

Peterson & Seligman, (2004), 6 erdem ve 24 karakter özelliği tanımlamıştır. Bu erdemler; bilgelik, cesaret, insaniyet, adalet, ölçülülük ve aşkınlıktır. Bilgelik erdemi, bilişsel yeterlilik boyutunu ve ona uygun alt karakterlere değinir. Cesaret erdemi, hedefleri başarma istekliliği ve ona uygun alt karakterleri ele alır. İnsaniyet erdemi, sosyal yeterlilikleri ve onla eşleşen alt karakterlere değinir. Toplumsal yaşamı oluşturan adalet erdemi ise bunla ilgili alt karakterlerden oluşur. Ölçülülük erdemi aşırılığa karşı koruyan yeterlikleri ele alır. Son olarak aşkınlık erdemi ise anlam sağlayan yeterliklerden ve bunla ilişkili alt karakterlerden oluşmuştur.

Pozitif psikolojinin önerdiği 24 karakter gücü vardır ve bu güçler bireylerin iyilik hallerini destekler. 24 karakter gücü bireylerin gelişimlerini sağladığından, bu güçlü yönlerin aynı zamanda bireylerin yılmazlığını teşvik etmesi, onların zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olması ve böylece anlamlı, iyi bir yaşam sürdürmelerini sağlamasını beklemek mantıklıdır (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Bu araştırmada akademik yılmazlığı destekleyebileceği düşünülen sekiz adet karakter gücüne yer verilmiştir. Bu karakter güçleri; merak, öğrenme aşkı, çok yönlü bakış açısı, yaratıcılık, açık fikirlilik, sebatkarlık, yaşam coşkusu ve umuttur. Araştırmada bu karakter güçlerine yer verilmesinin sebepleri aşağıda açıklanmıştır.

Merak karakter gücü farklı bakış açılarına ve fikirlere açık olma, öğrenmeye ve entelektüel gelişime ilgi duymayla ilişkili olduğundan öğrencilerin akademik performansı kolaylaştırıcı etkiye sahiptir (Kashdan & Yuen, 2007). Öğrenme aşkı karakter gücünün de öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeleri üzerinde etkili olan bir karakter gücü olduğu söylenebilir (Işık, 2020). Öğrencilerin sebatkarlık karakter gücü özelliklerinin akademik ortalamayı olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir (Weber & Ruch, 2012). Sebatkarlık karakter gücünün özellikle akademik başarı gibi önemli eğitsel çıktıları da desteklediği

görülmüştür (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007). Eğer öğrenciler okulda sebatkarlık karakter gücüne sahip olurlarsa akademik olarak hedeflediklerine de ulaşırlarsa okulla ilgili daha olumlu yaşantılar deneyimleyebilirler (Weber ve Ruch, 2012). Açık fikirlilik karakter gücü eleştirel düşünebilmeyi gerektirir. Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın akademik başarıyı artırdığı ifade edilmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Yaşam coşkusu bir karakter gücü olarak okulda öğrencilerin, okulu anlamlı ve eğlenceli görmeyi ve can sıkıcı bir yer olarak görmemeyi sağlayabileceğinden yararlı olabilir (Weber ve Ruch, 2012).

Umut, öğrenme aşkı, çok yönlü bakış açısı, yaşam coşkusu, yaratıcılık, açık fikirlilik ve sosyal zeka gibi karakter güçlerinin akademik özyeterlik ile aralarında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yüksek karakter gücü puanlarına sahip öğrenciler kendilerini okul yaşamlarından memnun ve akademik anlamda daha özgüvenli olarak tanımlamışlardır (Weber & Ruch, 2012). Öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirildiği bir çalışmada da çok yönlü bakış açısı, öğrenme aşkı, sebatkarlık, sosyal zeka ve umut karakter güçlerinin öğrencilerin okul başarıları ile arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu bildirilmiştir (Wagner & Ruch, 2015).

Yukarıda görüldüğü gibi araştırma kapsamında uygulanacak psikoeğitim programının temelinde yer alan 8 karakter gücünün akademik yaşam, akademik başarı ve akademik özyeterlikle ilişkisi vardır. Karakter güçleri, öğrencilerin akademik başarı ile ilgili olan öğrenme deneyimleri ve süreçlerinin bütünüyle etkileşim içindedir (Kabakçı, 2013). Akademik yılmazlığın, akademik başarıyla ilişkili olduğu ve akademik yılmazlığı artırmada bir koruyucu faktör olduğu literatürde bahsedilmektedir (Alva, 1991; Grotberg, 1996; JJ & Vijayalaxmi, 2017). Bu sebeple bu 8 karakter gücü çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Aşağıda araştırmada yer alacak karakter güçleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.4.2.1. Merak

Merak, yaşam döngüsünün tüm aşamalarında bireylerin davranışını hem olumlu hem de olumsuz şekillerde etkileyen kritik bir güdü olarak kabul edilmiştir. Çocukların gelişiminde de itici bir güç ve akademik başarısının en önemli teşviklerinden biri olarak tanımlanmıştır (Loewenstein, 1994). Merak karakter gücünün biyolojik bir temeli vardır ve içsel motivasyon kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bireyin yaşamı boyunca bir şeylere ilgi duyma, yeni deneyim ve öğrenmelere açık olma, bir gerçek keşfetme, yanıtlar arama ve yeni bir şey üretme biçiminde değerlendirilebilir. Herhangi bir durumu, kimi bireyler başkalarına

göre daha farklı ya da dikkat çekici bulabilirler. Merak karakter gücü bireyden bireye farklı düzey ve yoğunlukta bulunabilir (Gülbahar, 2019).

Yaşamın tümüne ilgili olma, ilgi çekici ve farklı konular bulma, araştırma ve merak gücünü artırır. Merak, bireyin yaşamına ve bilgi aramasına dair içsel motivasyonudur. Bu merak, farklı ve ilgi çeken deneyimlere tepki olarak bireyin yaşantısını gözden geçirmesi ve düzenlemesidir. Meraklı kişiler farklılığı, özgünlüğü, değişikliği ve zorluğu aralar. Bütün bireylerde bu karakter gücü olmakla birlikte; her bireydeki yoğunluğu, bu merakla yaşamaya ilişkin istekliliği bireyden bireye farklılık gösterebilir (Kabakçı, 2013).

2.4.2.2. Öğrenme aşkı

Bu karakter gücü, yeni bilgi, beceri ve deneyimlerde daha yetkin olma isteği olarak tanımlanabilir. Yapması gereken ya da beklenen görevi o durumda yapamamış olsa da ileride yapabileceğine dair inanç, yeni bilgileri öğrenmeyi seviyor olma, öğrenme davranışını olumlu bir deneyim olarak algılama gibi özellikler öğrenme aşkı ile ilişkilidir. Bu karakter gücü gelişmiş bireyler, bilgi ve deneyimlerini artırmaya ya da mevcut bilgilerini güçlendirmeye yönelik yüksek bir motivasyon içindedirler (Kabakçı, 2013). Öğrenme aşkı, bireylerin yeni bilgi, beceri ve deneyimlere olan yoğun istekliliğini ve bağlılığını ifade etmektedir. Öğrenme aşkı karakter gücüne sahip olan bireyler; beceri geliştirme, merak giderme, mevcut bilgiyi sağlamlaştırma ve yeni şeyler öğrenme süreçlerinde olumlu duygulara sahiptirler ve bu süreçlere çoğunlukla tutku ile bağlıdırlar (Krapp & Fink, 1992).

Öğrenme aşkı karakter gücüne sahip bireyler, yeni öğrenmelere açıktırlar, zorlu olaylar ve tükenmişliğe rağmen devam edebilirler, kendilerini bağımsız hissederler, zorluklarla başa çıkabilirler, var olan olasılıkları değerlendirebilirler, yeteneklidirler, öz yeterlikleri yüksektir. Öğrenme aşkı karakter gücünün akademik başarı ve öğrenme üzerinde pozitif bir etkisi olduğu söylenebilir (Işık, 2020).

2.4.2.3. Yaratıcılık

Yaratıcılık karakter gücü, problemlere yönelik üretken olma ve farklı bakış açısıyla bakabilme gücüdür. Yaratıcılığın sanatsal başarı ile de ilişkisi vardır ama yalnızca bununla sınırlı değildir. Bu karakter gücünün olması için bireyin gözle görülebilir derecede farklı, şaşırtıcı, özgün düşünce, fikir ve davranış ortaya koyabiliyor olması gerekmektedir. Bireyin ortaya çıkardığı özgün içerik kendisinin ya da diğer bireylerin yaşamına anlamlı ve olumlu katkı sağlıyor olmalıdır. Bu sebeple bazı bireyler nadiren özgün ve farklı bir fikir üretebilirler

ya da ürettikleri içerik nadir olarak başkalarının işine yarar durumlar olur. Bazı bireyler bilim insanları, yazarlar, şairler, ressamalar gibi nitelikli bir özgünlüğe sahip bireyler olurlar. Bazıları ise daha ortalama olarak günlük yaşamın gerektirdiği çerçevede özgünlük gösterirler. Bu karakter gücü açısından bireylerin farklı düzeylerde yaratıcı işlev göstermeleri sözkonusudur (Kabakçı, 2013).

2.4.2.4. Açık fikirlilik

Açık fikirlilik karakter gücü, olayları çok yönlü açılardan düşünme ve değerlendirme, karar alırken düşünüp bekleme, kanıtlar karşısında değiştirilebilir fikirlere sahip olma gücüdür. Bu karakter gücüne sahip birey karar vermede zorlanan ya da olumsuz düşünen biri değildir. Bireyin amaçları veya planlarıyla ilgili kanıt peşinde olması ve fırsat olduğunda tarafsız bir biçimde bunları değerlendirmesi motivasyonudur. Mevcut veya eski fikirlerden vazgeçebilme, kendi fikirleriyle zıt düşen kanıtları ciddiye alma, fikirlerin yeni kanıtlar karşısında yeniden değerlendirilmesi bu karakter gücü içinde yer alan özelliklerdendir (Kabakçı, 2013).

Bu karakter gücü, mevcut durumu birçok yönden düşünmek, araştırmak ve sonuca hızlı bir biçimde varmamak anlamındadır. Birtakım verilere dayanarak karşıdaki bireyin düşüncelerini etkileyebilmek, durumları ve olayları tüm yönleriyle objektif bir biçimde değerlendirebilmek ile ilgilidir. Bir bilgiyi ya da durumu ele alırken genel hatlarıyla değerlendirme yapmayı ve analiz etmeyi ifade eder (Kiye, 2016).

2.4.2.5. Çok yönlü bakış açısı

Çok yönlü bakış açısı, mantıklı fikir ve öneriler geliştirebilme ile ilgilidir. Bu karakter gücü, bilgi ve deneyimlerin çıktısıdır ancak bilginin var olmasında çok daha fazlasıdır. Bu karakter gücü bireyin diğer bireyleri dinlemesini, başkalarının söylemlerini değerlendirmesini ve anlamlı önerilerde bulunmasını sağlar. Karar verirken duygu ve mantığını birlikte kullanma, çok yönlü bakış açısına sahip olma, diğer bireylere ve topluma fayda sağlamaya dair güçlü bir gereksinim hissetme, başka bireylerin gereksinimlerini önemseme, nelerde iyi olduğu ve yapabileceklerini fark etme, önemli sorunların ana kaynağını ayırt etme gibi özellikler bu karakter gücüyle ilgilidir (Kabakçı, 2013).

Çok yönlü bakış açısı yaşama çok geniş bir pencereden bakabilme becerisi anlamına gelmektedir. Bu karakter gücü, bireylerin ufak ayrıntılarda boğularak daha önemli konuları gözden kaçırmalarını engellemektedir. Başkalarını dinlerken, çok yönlü bakış açısı olayları

geniş bir açıdan düşünerek yeni, farklı ve yararlı tavsiyeler üretebilmeye yardımcı olur. Bireylerin ufak detayları değil, detayların birleşimiyle oluşan bütünü ne anlama geldiğini görmesini sağlar. Yüksek bir bilgi düzeyi, tavsiye üretebilme kapasitesi, karar verme ve diğer görünmeyen yönleri görebilme ve değerlendirebilme becerisi gerektirmektedir (<https://www.viacharacter.org/character-strengths/perspective>).

2.4.2.6. Sebatkarlık

Sebatkarlık karakter gücü bireyin başladığı işi bitirmesi, ona ait görevleri tamamlamaktan mutluluk duyması, zorluklara rağmen amaç yönelimli ve ısrarcı olması biçiminde tanımlanmaktadır. Çalışkan olmak, olumlu ısrarcı tutum ve sebatkarlık birbirine benzer yapılardır. Bir iş veya görev ile ilgili bireyin hangi sürede çalıştığı sebatkarlık özelliğini tam olarak yansıtmaz çünkü ödül ya da hoş giden bir beklenti barındıran bir süreç engellerle mücadele etmeyi gerektirmeyebilir. Sebatkarlık karakter gücüne sahip bireyler amaçladıkları sonuçla ödüllendirileceklerini umarlar. Öz-denetim ve içsel motivasyon sebatkarlık karakter gücüne sahip bireylere yardımcı olan özelliklerdendir (Kabakçı, 2013).

Sebatkarlık, engeller ve aksilikler karşısında kişinin hedefleri için çabalamaya devam etmesi için gerekli olan zihinsel güçtür. Bu tür bir azim özveri, odaklanma ve sabır gerektirir. Sebatkar bireyler, yol boyunca karşılaştıkları tüm zorluklara rağmen hedeflerine ulaşma arayışında ısrar ederek başladıkları işi bitirirler. Kişinin hedefleri ne kadar fazla ve kişi de o yönde istekliyse, onlara ulaşmak için o kadar fazla sebatkar olması gerekir (Rashid & Anjum 2005).

2.4.2.7. Yaşam coşkusu

Yaşam coşkusu karakter gücü, enerji ve heyecan dolu olma, görevleri tamamlama, yaşamda canlı ve aktif olmayla ilgilidir. Bu gücü yüksek bireyler dinamik, canlı, tükenmiş hissetmeyen ve tam potansiyel gösteren özellikler sergilerler. Dinamik bir süreçtir, fiziksel ve bilişsel işlev boyutlarıyla alakalıdır. Yaşam coşkusu karakter gücü zorlayıcı durumlar karşısında en dikkat çeken yeterlilik olması sebebiyle cesaret erdem boyutu içinde sınıflandırılmıştır (Kabakçı, 2013). Yaşam coşkusu karakter gücü, bireyin günlük rutinlerinde fiziksel aktiviteye spora ve sosyal temasa yer vermede istekli olması ile ilgilidir. Zorlu görevler ve iş alanlarının yanına çeşitli aktiviteler ekleyerek, ekstra aktivite gerçekleştirmekten keyif alma halidir (Proyer, Ruch, & Buschor, 2013).

2.4.2.8. Umut

Umut karakter gücü, bireyin amacına ulaşabileceğine dair aldığı kararlar ve amacına ulaşabileceği yolları planlamasının bireye sağladığı başarı duygusunu ifade eden bir yapıdır (Synder, 2002). Umut, gelecekte iyi şeylerin olacağına dair beklentidir. Umut karakter gücüne sahip bireyler, gelecekteki amaçlarına yönelik çabalarının sonuçlanacağına emindirler. Bu güç, bireyleri kendilerinden ve başkalarından en iyisini beklemeye yönlendirir (Rashid & Anjum 2005).

Geleceği düşünmek, istenen şeylerin olacağını umut etmek, istenenin ulaşılabilir olması için inançlı davranmak ve amaç yönelimli davranışı harekete geçirmek umut karakter gücü ile ilgilidir. Engellere rağmen gelecek için umutlu olma, her zaman olumlu düşünme, iyinin her zaman kazanacağına olan inanç, gelecekte olması istenen ile ilgili aklında bir fikir oluşturma, beş sene sonra ne yapacağı ile ilgili fikir sahibi olma, amaçlarını gerçekleştireceğine inanma, kaybetme olasılığı yüksek olan durumlara girmeme, olumsuz bir geribildirim alındığında daha iyisini yapmaya ilişkin inanca sahip olma, umutlu olmanın diğer özellikleri arasındadır.

2.4.3. Akademik yılmazlık ve karakter güçleri

Öğrencilerin risk etmenlerine rağmen devam edebilme güçlerini inceleyen araştırmaların çoğu, bu öğrencilerde bulunan akademik özgüven, atılganlık, sıkı çalışma disiplini, yüksek düzeyde içsel motivasyon ve gelecekleri için hedef yönelimli olma gibi karakter güçlerinin önemine dikkat çekmektedir (Martin & Marsh, 2006; OECD, 2012). Öğrencilerin okulda ve daha geniş sosyal çevrelerinde karşılaştıkları durumlar ve deneyimler, koruyucu faktörler olarak işlev gören bu karakter güçlerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Agasisti, Avvisati, Borgonovi & Longobardi, 2018; Garmezy & Rutter, 1983; Luthar 2005).

Akademik yılmazlığın çaba, sebatkarlık, güçlü özelliklere sahip olma, bağımsız çalışma yeteneği ve öğrenme aşkı gibi motivasyonel değişkenlerle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu konusunda araştırmacılar arasında geniş bir fikir birliği vardır (Martin & Marsh, 2006; Vaknin-Nusbaum, Nevo, Brande, & Gambrell, 2018; Veas, López, Perez & Costa 2017). Bahsedilen motivasyonel değişkenlerden bazılarının karakter güçlerinden birkaçı olduğu görülmektedir.

Farklı karakter güçleri akademik yılmazlığı farklı biçimlerde destekleyebilir. Duygusal güçler, bireylere zorluklarla başarılı bir biçimde yüzleşmeleri için gerekli olan enerjiyi, kararlılığı ve sosyal bağlılığı sağlayabilir (Martinez & Ruch 2017). Mantık ile ilgili güçler, bilginin edinilmesini ve bu bilginin yeni ve etkili yollarla kullanılmasını, entelektüel kaynakların oluşturulmasını ve problem çözmei kolaylaştırmayı sağlar (Fredrickson, 1998). Son olarak, kişilerarası güçlü yönler, topluluktaki diğer kişilerle sağlıklı ilişkiler sürdürmeyi ve grubun karşılaşılabileceği zorluklardan bağımsız olarak grup etkinliklerine katılımı kolaylaştırarak yılmazlığı artırabilir (Martinez & Ruch 2017).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmacının rolü, çalışmanın geçerliği ve güvenirliği, veri toplama araçları, Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı'nın alt yapısı ve tasarım süreci paylaşılmıştır. Veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test, deney ve kontrol gruplu ve izleme ölçümünü içeren 2x3'lük karma (split-pilot) desen kullanılmıştır. Araştırmada tekrarlı ölçümü alınan bağımlı değişken akademik yılmazlık düzeyi bağımsız değişken ise Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programıdır. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney	KBF, ADÖ, AÇDF	7 Oturum Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı	ADÖ, AÇDF	ADÖ
Kontrol	KBF, ADÖ, AÇDF	İşlem Yok	ADÖ, AÇDF	ADÖ

KBF: Kişisel Bilgi Formu, ADÖ: Akademik Dayanıklılık Ölçeği, AÇDF: Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu

Araştırmada, deney grubuna bir ön oturum ve 6 oturumdan oluşan toplam 7 oturum ve her bir oturum süresinin 45 dakika olarak tasarlandığı “Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı” yüz yüze biçimde uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi biri işlem uygulanmamıştır. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön-test ve son-test olarak “Akademik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundan, oturumlar bittikten sonra, süreci ve lideri değerlendirmeleri amacıyla “Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu” doldurmaları

istenmiştir. Deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı bittikten bir ay süre sonra her iki gruba izleme ölçümü uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Etimesgut ilçesinde bulunan bir Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 14 öğrenci (7 deney/7 kontrol grubu olmak üzere) oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar (Büyüköztürk, 2001). Deneysel çalışma Nisan ayının ilk haftası başlayacağından, oturumlar 7 hafta süreceğinden ve izleme testi için de 1 aya ihtiyaç olduğundan eğitim öğretim dönemi sonlanmadan çalışmaya başlanması zorunluluğu doğmuştur. Kısacası, zaman probleminde dolayı araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir.

Öğrencileri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Akademik Dayanıklılık Ölçeği, lisenin 9.sınıf düzeyinde öğrenim gören 94 öğrenciye uygulanmıştır. Akademik Dayanıklılık Ölçeği puanları yüksek olanlar, akademik dayanıklılığı yüksek olarak değerlendirilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan 42'dir (Kapıran, 2012). Daha sonra öğrencilerin ADÖ'den aldığı puanlar hesaplanmış ve düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Öğrenciler arasından 22 (ölçekten alınabilecek orta kesim puan) ve altında puan alan 20 öğrenci belirlenmiştir. 20 öğrenciden 14 öğrenci gönüllü olmuştur. 7 öğrenci deney grubuna 7 öğrenci ise kontrol grubuna alınmıştır. Gruplara atama yapılırken öğrencilerin sınıf türleri ve cinsiyet değişkenleri açısından benzer olmasına çalışılmıştır. Öğrencilerin yüz yüze çalışmalara katılma sürecinde dersten zaman ayırabilmeleri ve yüz yüze uygulamaya dönüşle ilgili planlamalar nedeniyle seçkisiz atama yöntemi kullanılamamıştır. Ardından deney ve kontrol gruplarının akademik yılmazlık düzeyleri açısından benzer gruplar olup olmadığı istatistiksel olarak test edilmiştir ve anlamlı bir fark çıkmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ADÖ'den aldıkları puanlar birbirinden farklı değildir. Çalışma grubuna ilişkin bazı bilgiler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Dağılımı

Grup	Cinsiyet		Sınıf	Toplam
	Kız	Erkek		
Deney	4	3	9.sınıf	7
Kontrol	5	2	9.sınıf	7
Toplam	9	5		14

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere araştırmanın deney grubunu beş kız üç erkek öğrenci, kontrol grubunu ise dört kız dört erkek öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubuna seçilen tüm öğrenciler dokuzuncu sınıf öğrencileridir. Kişisel Bilgi Formu doğrultusunda elde edilen bilgiler EK 10’da verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamı sosyo-ekonomik seviyelerini orta düzey olarak ifade etmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin doldurdıkları Kişisel Bilgi Formları incelendiğinde; iki öğrencinin iki kardeş, bir öğrencinin üç kardeş ve kalan dört öğrencinin ise dört veya daha fazla kardeşlerinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin birinin dışında anne-babalarının birlikte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı evde anne-baba dışında yaşayan bir kişi bulunmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin annelerin tamamının çalışmadığı, altısının annesinin ilkokul, birinin annesinin ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Babalarının ise birinin çalışmadığı, üçünün emekli olduğu, ikisinin tam zamanlı, birinin ise yarı zamanlı bir işte çalıştığı ve dördünün ortaokul, ikisinin ilkokul ve birinin önlisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin beşi geçen seneki eğitim yılında online derslere düzenli katıldıklarını, biri haftada birkaç saat katıldığını ve biri de hiç katılmadığını belirtmiştir. Yüz yüze eğitim olduğunda da öğrencilerin hepsi okula devam ettiklerini ifade etmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin doldurdıkları Kişisel Bilgi Formları incelendiğinde ise, altı öğrencinin üç kardeş olduğu ve bir öğrencinin ise dört veya daha fazla kardeşinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin hepsinin anne-babasının birlikte olduğu görülmektedir. İki öğrenci dışında, öğrencilerin evlerinde anne-baba dışında yaşayan bir kişi bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin beşinin çalışmadığı, birinin emekli olduğu ve birinin de tam zamanlı bir işte çalıştığı ve üçünün ilkokul, birinin ortaokul, ikisinin lise ve birinin önlisans mezunu olduğu görülmektedir. Babalarının ise ikisinin çalışmadığını, dördünün tam zamanlı bir işte çalıştığını, birinin emekli olduğunu ve birinin ilkokul, beşinin lise ve birinin de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin üçü geçen seneki eğitim yılında online derslere düzenli katıldıklarını, üçü haftada birkaç saat katıldığını ve biri de hiç katılmadığını belirtmiştir. Yüz yüze eğitim olduğunda da öğrencilerin beşi okula devam ettiklerini ve ikisi pandemi sebebiyle ailelerinin okula göndermediklerini ifade etmişlerdir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı’nın hem uygulayıcısı hem araştırmacısıdır. Psikoeğitim programı öğrencilere uygulanmadan önce

araştırmacının yanlılığını azaltmak adına çeşitli yollar izlenmiştir. Tasarlanan psikoeğitimin oturum içerikleri pdr ve ölçme alanlarından uzman kişiler tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların verdikleri geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve pilot uygulamaya hazır biçime getirilmiştir. Böylelikle uzman geri bildirimleriyle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği arttırılmıştır.

Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı, uygulanan Akademik Dayanıklılık Ölçeği sonucu akademik yılmazlığı ortalama düşük olan gönüllü öğrencilerle araştırmacı liderliğinde öğrencilerin kendi okullarında güvenli ve etkileşime açık bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının uygulama yaptığı okul ile daha önce bir bağı bulunmamakta olup çalışmanın zaman problemi sebebiyle kolay bulunabilen ve bir rehber öğretmenin de destek olabileceği bir okul tercih edilmiştir. Araştırmacı tüm süreci tek başına yürütmüş olup okulun rehber öğretmeni yalnızca okulun fiziki yapısı ve ölçek uygulama sürecinde dökümanların toplanmasında araştırmacaya destek sağlamıştır.

3.4. Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada iç ve dış geçerliliği olumsuz yönde etkileyebileceği ön görülen durumlar önlenmeye çalışılmıştır. İç geçerliliği tehdit eden faktörlerden biri olan deneklerin olgunlaşması, özellikle zamana dayalı çalışmalarda deneysel süreç sırasında katılımcıların değişim ya da olgunlaşmaya bağlı olarak yaşamlarındaki bir farklılaşma ile ilgili oluşabilecek tehdittir (Büyüköztürk, 2001). Bu durum bu araştırmada bir tehdit oluşturmamıştır çünkü tüm katılımcılar aynı yaş ve benzer sosyoekonomik duruma sahiptirler. Ayrıca araştırma 7 haftalık kesintisiz bir çalışmayı kapsadığından ve araya bir zaman dilimi girmediğinden bu faktörün çalışmayı etkilemeyeceği düşünülmüştür.

İç geçerliliği tehdit eden başka diğer faktörler ise veri toplama aracı ve ön-test etkisidir. Araştırmada katılımcılara ön test ve son test olarak aynı ölçek aynı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Akademik Dayanıklılık Ölçeği ön-test ve son-test uygulaması arasında 8 hafta vardır. Böylelikle ölçek maddelerinin öğrenciler tarafından hatırlanabilme probleminin önüne geçilmiştir.

Son olarak iç geçerliliği tehdit eden faktörlerden beklentilerinin etkisi tehditini azaltmak için deney grubuna katılan öğrencilerin davranışlarının farklılaşmaması adına deneysel süreç ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmemiş ve uygulanan testlerin içeriğinden bahsedilmemiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu tez çalışması kapsamında; çalışma grubundaki öğrencilerin, akademik yılmazlık düzeylerini ölçmek amacıyla “Akademik Dayanıklılık Ölçeği”, demografik bilgilerini edinmek için “Kişisel Bilgi Formu” ve okul ve derslere ilişkin genel görüşlerini almak için “Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler için Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı’na ilişkin görüşlerin belirtilmesi için “Psikoeğitim Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur.

3.3.1. Kişisel bilgi formu (KBF)

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Geliştirilen form aracılığıyla öğrencilerin; cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba meslek bilgisi, kardeş sayısı, ailesinin sosyoekonomik durumu, ilköğretim mezuniyet puanları, 2021 LGS puanları ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı yüz yüze eğitime katılma durumları ile ilişkili maddelere yer verilmiştir.

3.3.2. Akademik dayanıklılık ölçeği (ADÖ)

Akademik Dayanıklılık Ölçeği, lise öğrencilerinin akademik ortamda yaşadıkları stres, problem ve baskılarla başa çıkabilme düzeylerini ölçmek amacıyla Martin and Marsh (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek altı maddeden oluşup “bana hiç uymuyor” “bana tamamen uyuyor” biçiminde puanlanan 7’li likert tipinde bir ölçektir. Ters madde yoktur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 42’dir. Ölçekten yüksek puan alanın akademik dayanıklılığı yüksek olarak değerlendirilir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu iyi düzeyde uyum değerlerinin olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyonu, .59 ile .78 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği Kapıkıran (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisi, araştırmacı dışında her iki dili iyi şekilde bilen bir psikolojik danışma ve rehberlik öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapısının uygunluğunu test etmek amacıyla hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu .70 ile 83 arasında değişen faktör yüküne sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin yapısının uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ve sonucunda ölçeğin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .89, üç hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirliği $r = .82$ olarak bulunmuştur (Kapıkıran, 2012).

3.3.3. Akademik çalışmalar değerlendirme formu (AÇDF)

Araştırmacı tarafından hazırlanan form, öğrencilerin okula ilişkin algıları, okul başarıları, öğrenme becerileri ve ders başarıları hakkında genel bilgi almak amacıyla nitel veri sağlayacak biçimde oluşturulmuştur. Form, psikoeğitim programı öncesi ve sonrası her iki gruba da (deney ve kontrol, ön-test ve son-test biçiminde) uygulanmıştır. Form, program öncesi öğrencilerin genel profillerini ve akademik yaşantılarına ilişkin algılarını anlamak amacı ile uygulanırken, program sonrasında da öğrencilerin bu algılarında deney grubu lehine olumlu yönde bir değişiklik olup olmadığı bilgisini edinmek amacıyla uygulanmıştır. Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu EK 11’de verilmiştir.

3.3.4. Psikoeğitim programı değerlendirme formu (PPDF)

Araştırmacı tarafından programın uygulanma sürecine yönelik katılımcıların değerlendirmelerini ve deneyimlerini elde etmek amacıyla bir form oluşturulmuştur. Psikoeğitim Değerlendirme Formu aracılığıyla deney grubunda bulunan öğrencilere uygulama sürecinde uygulayıcının süreci yönetme biçimi, katılımcıların programdan kazandıkları bilgi ve beceriler ile bunları günlük yaşamlarına aktarabilme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik ifadeler yöneltilmiştir. 11 madden oluşan değerlendirme aracında, öğrenciler verilen ifadelere katılma durumuna göre maddelere birden (Hiç Katılmıyorum) beşe (Tamamen Katılıyorum) kadar değer vererek cevaplandırmıştır. Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu doğrultusunda elde edilen bilgiler EK 12’de verilmiştir.

3.6. Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı (KGDAYP)

Araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan programın adı “Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı”dır. KGDAYP, Nazlı’nın (2014) önermiş olduğu programın alt yapısının hazırlanması ve programın tasarım süreci şeklinde iki adımda tasarlanmıştır. Karakter güçlerini geliştirme temelinde hazırlanan bu program, programa katılan bireylerin akademik yılmazlık düzeylerini artırmayı amaçlamıştır. Programın içeriğinde bu amaca uygun yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

3.4.1. Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık programı’nın alt yapısı

Psikoeğitim programı, pozitif psikoloji kuramsal temelinde kurulmuş, oturumların temelindeki felsefe de saygı ve empati temeline dayandırılmıştır. Program, alt yapı olarak MEB Rehberlik programını destekler niteliktedir. Geliştirilmesi planlanan programının içeriğinin belirlenmesinde karakter güçlerinden yararlanılmıştır. Uygulamalarda bilişsel

davranışçı yaklaşımlara ve bilgi vermeye dayalı içeriklere yer verilmiştir. Ayrıca yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinden de yararlanılmıştır.

3.4.1. Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık programı'nın tasarım süreci

Programın planlama aşamasında literatür taraması yapılmış ve ihtiyaçlar belirlenmiştir. Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programının tasarım sürecinde Bloom Taksonomisinden yararlanılmıştır. Bloom taksonomisi aşamalı bir sistem olup öncelikle düşük zihinsel seviyeden başlar ve yüksek zihinsel seviyeye doğru ilerler. Temel beceriler; bilgi, kavrama ve uygulama basamakları olarak ifade edilirken, üst düzey beceriler ise analiz, sentez ve değerlendirme olarak belirtilir. (Krathwohl, 2002). Psikoeğitim programının içerisinde yer alan etkinliklerin tamamı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İçeriğin oluşturulması sürecinde içerik uzman görüşü ile değerlendirilmiştir. Ayrıca pilot uygulama yapılmış ve sonuçlarına göre düzenleme adımları izlenmiştir.

3.4.1.1. Amaçlar

KGDAYP'nin amaçları aşağıda belirtilmiştir.

Ön Oturum:

- Psikoeğitim programı ve ele alınacak temel kavramlar hakkında bilgi verme.
- Grup süreci ve kurallar hakkında bilgi verme.
- Psikoeğitim için gerekli formların doldurulması.

1. Oturum:

- Liderle ve grup üyeleriyle tanışma.
- Beklenti ve amaç belirlemelerini sağlama.
- Yılmazlık, akademik yılmazlık ve karakter güçleri kavramlarını pekiştirmelerini sağlama.

2. Oturum:

- Merak ve öğrenme aşkı karakter güçlerini tanıtmak.
- Merak ve öğrenme aşkının öğrenmeyi desteklediği ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak.

3. Oturum:

- Çok yönlü bakış açısı ve yaratıcılık karakter gücünü tanıtmak.
- Olayları çok yönlü olarak düşünme ve orijinal fikirler üretmenin öğrenme sürecindeki önemini kavratmak.

4. Oturum:

- Açık fikirlilik karakter gücünü tanıtmak.
- Üyelerde eleştirel düşünme becerisi geliştirmek.

5.Oturum:

- Sebatkarlık ve yaşam coşkusu karakter gücünü tanıtmak.
- Yaptığı işlere yönelik enerjik olmanın, sebat etmenin, azmin gerekliliği hakkında değerlendirme yapmalarını sağlamak.

6.Oturum:

- Umut karakter gücünü tanıtmak.
- Geleceğe ilişkin planlarda umutlu olmanın önemi ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak.
- Oturumlar sonunda kendilerinde meydana gelen değişimleri fark etmelerini sağlamak.

3.4.1.2. Kazanımlar

KGDAYP'nın kazanımları aşağıda belirtilmiştir.

Ön Oturum:

- Programın genel özellikleri ve kurallar hakkında bilgi sahibi olur.
- Programda ele alınacak temel kavramlar ile ilgili bilgi sahibi olur.

1. Oturum:

- Birbirlerini ve grup liderini tanır.
- Gruba katılma beklenti ve amaçlarını ifade eder.
- Yılmazlık, akademik yılmazlık ve karakter güçleri kavramlarını açıklar.

2. Oturum:

- Merak ve öğrenme aşkı karakter güçlerini tanır.
- Merak ve öğrenme aşkı karakter güçlerinin öğrenme ile ilişkisini kavrar.

3. Oturum:

- Çok yönlü bakış açısı karakter gücünü tanır.
- Farklı bakış açısına sahip olmanın ve orijinal fikirler üretmenin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini fark eder.

4. Oturum:

- Açık fikirlilik karakter gücünü tanır.
- Eleştirel düşünme biçimini kendi yaşantısından örneklerle uyarlar.

5. Oturum:

- Sebatkarlık karakter gücünü tanır.
- Yapılan işlere yönelik enerjik olmanın, sebat etmenin ve azmin etkisini değerlendirir.

6. Oturum:

- Umut karakter gücünü tanır.
- Geleceğe ilişkin planlarda umutlu olmanın önemini kavrar.
- Üyeler kendilerinde meydana gelen değişimi fark eder.

3.4.1.3. İçerik

Programın içeriğinde, akademik yılmazlığı geliştirebilmek amacıyla öğrencilerin karakter güçlerini tanımalarını, bu güçlerin geliştirilebilir olduğunu fark etmelerini ve bu karakter güçlerini akademik yaşantılarına aktarmalarını sağlayacak çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. KGDAYP'nın ön oturumunda psikoeğitim programı, ele alınacak temel kavramlar, grup süreci ve kurallar hakkında bilgi verme amaçlanmıştır. Diğer oturumlarda ise genel olarak içerikte yer alan karakter güçlerini tanımalarını, farkındalık kazanmalarını, son oturumda ise kendilerinde meydana gelen değişimleri fark etmelerini sağlamaları amaçlanmıştır.

KGDAYP'nın oturumlarında işlenen konu başlıkları aşağıda belirtilmiştir.

Ön Oturum: Programın genel özellikleri, grup süreç ve kurallar

1. Oturum: Yılmazlık, akademik yılmazlık ve karakter güçleri kavramlarının tanıtılması.

2. Oturum: Merak ve öğrenme aşkı.

3. Oturum: Çok yönlü bakış açısı ve yaratıcılık.

4. Oturum: Açık fikirlilik.

5.Oturum: Sebatkarlık ve yaşam coşkusu.

6.Oturum: Umut.

3.4.1.4. Süreç

KGDAYP'nın öncelikle pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama için öğrencilere kolay ulaşabilecek bir öğretmenin destek olması sebebiyle il olarak Ağrı ili seçilmiştir. Pilot uygulamaya, Ağrı ilinde bulunan Sosyal Bilimler Lisesinin 9.sınıf düzeyinde öğrenim gören 9 öğrenci (5 kız 4 erkek) gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. ADÖ aracılığıyla öğrencilerin akademik dayanıklılık puanları belirlenmiştir. Öğrencilerden ve ailelerinden çevrimiçi ortamda onay formları alınmıştır. Süreç haftada bir gün olmak üzere çevrimiçi ortamda başlamıştır. İlk planlama doğrultusunda bir ön oturum ve 3 oturum olmak üzere toplam 4 oturumun pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin programa yönelik motivasyonlarının yüksek olması ve devamını talep etmeleri sebebiyle oturumlara devam edilmiş ve tüm oturumlar pilot grupla tamamlanmıştır. Her oturum sonrasında uygulamaya yönelik gerekli notlar alınmış ve süreç değerlendirilmiştir. Pilot uygulamalarda herhangi bir teknik sıkıntı yaşanmamıştır. Etkinlikler planlanan biçimde gerçekleştirilmiş, süre grup ve içerik için yeterli olmuştur. Öğrenciler kameralarını açma noktasında isteksiz olsalar da seslerini aktif ederek sürece istekli bir biçimde katılım sağlamışlardır. Oturum ilerledikçe üye sayısında üç öğrenci (1 kız 2 erkek) kadar azalma olmuştur. Oturumlar 6 öğrenci ile tamamlanmıştır. Pilot uygulamalar doğrultusunda kameranın açık olmamasının etkileşimi etkilediği düşünülmüştür. Ayrıca etkinliklerin bazılarında uygulama esaslı bazı değişikliklere gidilmesi ihtiyacı duyulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulamada 5.oturuma başlarken eş zamanlı olarak asıl grupla oturumlara başlanmıştır. Asıl grupla süreç gerekli ölçme araçları uygulandıktan sonra ilk planlandığı gibi çevrimiçi biçimde başlamıştır. Öğrenciler gönüllü olmalarına rağmen planlanan gün ve saatte çevrimiçi sürece katılım sağlamamış yalnızca 2 öğrenci katılmıştır. Bunun üzerine pilot uygulamadaki deneyimler de göz önünde bulundurularak programın çevrimiçi yerine yüz yüze uygulanmasına karar verilmiştir. Pandemi koşullarının iyileşmesi ve okulların artık yüz yüze eğitim vermesinden dolayı bu karar daha kolay alınmıştır. Asıl deney grubuyla öğrencilerin kendi okullarında yüz yüze oturumlara başlanmış süreç boyunca katılımcı kaybı olmamıştır.

KGDAYP bir ön oturum ve altı psikoeğitim programından oluşmaktadır. Program haftada bir gün ve bir ders saati (40-45 dakika) olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi okullarında yüz yüze bir araya gelinmiştir. Yuvarlak masa etrafında tüm üyelerin bilgisayar ekranını görebileceği, etkileşim düzeyinin iyi olduğu bir yerleşme düzeni sağlanmıştır. Her bir oturum öğrencilerin dikkatini çekecek farklı bir giriş etkinliğiyle başlamış, ardından oturumun karakter gücü ile ilgili 10 dakika süren bilgilendirme yapılmıştır. Ardından oturumlarda genel olarak çeşitli animasyonlara, öykülere, ilham verici hikayelere, eleştirel düşünme tekniğine, soru cevap ve tartışmalara yer verilmiştir. Oturum sonlarında gönüllü öğrencilerden özetleme yapmaları istenmiştir. Oturumda edindikleri bilgileri gündelik yaşamlarına yansıtma ve karakter güçlerini geliştirmelerini desteklemek amacıyla oturum sonlarında ev ödevleri verilmiş ve diğer oturum başında birlikte değerlendirilmiştir. Deney grubuyla gerçekleştirilen psikoeğitim oturumları aşağıda özetlenmiştir.

Ön Oturum

Öncelikle grup lideri gruba kendini tanıtmıştır. İlk oturumda daha detaylı tanışılacağını ekledikten sonra öğrencilerin kendilerini tanıtmalarını istemiştir. Ardından KGDAYP ile ilgili öğrencileri bilgilendirmiştir. Psikoeğitim programının ne demek olduğu, karakter güçleri ve akademik yılmazlık kavramının ne anlama geldiği, öğrencilerde kafa karışıklığı yaratmayacak bir biçimde kısaca özetlenmiştir. Oturumların nasıl ilerleyeceği ve onların yapması gerekenler ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin sürece yönelik soruları yanıtlanmıştır.

Psikoeğitim programından öğrencilerin fayda sağlayabilmesi ve sürecin verimli geçmesi için kuralların öneminden bahsedilmiş ve grup kuralları öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerden kurallarla ilgili düşünceleri alınmış, eklemek istedikleri kural olup olmadığı sorulmuş ve kurallar hep birlikte gözden geçirilmiştir. Özellikle ev ödevlerinin düzenli yapılması kuralı üzerinde durulmuş ve bunların pekiştirme ve farkındalık geliştirmek amaçlı verildiği, oturumlara gelmeden düzenli yapılmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Özet yapıp, öğrencilerin soruları yanıtlandıktan sonra, artık oturumlara hazır olduğu ifade edilip ön oturum sonlandırılmıştır.

Birinci Oturum

Lider, ön oturuma göre gruba kendini daha detaylı tanıtarak oturuma başlamıştır. Öğrencilerin kendilerini tanıtmalarını daha eğlenceli hale getirmek için “İsmim ve güçlü yönüm” etkinliğini başlatmıştır. Önce lider ismini ve kendisini temsil ettiğini düşündüğü güçlü bir özelliğini söylemiştir. Örneğin; İsmim Ayşe güçlü yönüm sabırlı olmam. Daha sonra

öğrenciler isimlerini ve kendileriyle ilgili güçlü bir özelliklerini söylemişlerdir. Ardından lider, ön oturumda bahsettiği karakter güçlerini üyelere hatırlatmış ve onlara 24 karakter gücü ile ilgili örnek özellikler listesini vermiştir. Lider, öğrencilere okumaları için süre vermiştir. Okudukları özellikler listesinden kendilerini en çok temsil ettiğini düşündükleri üç özelliği seçmelerini istemiştir. Öğrenciler seçtikten sonra bu özellikleri grupla paylaşmışlardır.

Ardından lider, öğrencilerde beklenti, ortak ve kişisel amaç oluşturmak için “kitap” metaforunu kullanarak gerekli açıklamalar yapmıştır. Öğrenciler oturumlara dair beklentilerini ve amaçlarını belirlemişlerdir. Bu aşamaya kadar lider hem üyelerin birbirlerini tanınmasını hem de karakter gücü kavramını pekiştirmelerini sağlamıştır. Daha sonra ise lider öğrencilerin yılmazlık ve akademik yılmazlık kavramlarını daha net kavrayabilmeleri için bir etkinlik başlatmıştır. Yılmazlık deyince akıllarına ilk geleni söylemelerini istemiş ve birlikte not almışlardır. Lider, hacıyatmaz metaforuyla öğrencilere yılmazlık kavramını tanıtarak sürece devam etmiştir. Yılmazlık kavramı öğrencilerde pekiştikten sonra da akademik yılmazlık kavramının ne anlama geleceği öğrencilere sorulmuş, yanıtları alınmış ve lider kavramı gruba tanıtmıştır. Lider kavramı öğrencilerde pekiştirmek için akademik yılmazlık özelliği gösteren bir öğrencinin hikayesini gruba okumuştur. Hikayenin ardından öğrencilere hikayedeki kişinin öne çıkan karakter özellikleri, hangi özelliklerinin onu yeniden ayağa kaldırdığı ve onunla ortak özellikleri olup olmadığı soruları sorularak etkileşim başlatılmıştır. Üyeler düşüncelerini paylaşmış ve lider de akademik yılmazlığa tekrar vurgu yapmıştır.

Lider, üyelerin soruları ya da paylaşmak istedikleri olup olmadığını sormuştur. Bu oturumdaki etkinlikler ile ilgili duygu ve düşünceleri alınmıştır. Gönüllü üyelerden oturumu özetlemeleri istenmiştir ve yılmazlık sayfam (ev ödevi) verilerek oturum sonlandırılmıştır.

İkinci Oturum

Lider, öğrencilerle selamlaştıktan sonra önceki oturumda verilen ev ödevlerini öğrencilerden paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler akademik olarak güçlü yönlerini ve akademik olarak güçlenmek istediklerini yönlerini paylaşmışlardır.

Ardından oturuma giriş yapılmış ve öğrencilere sonu bir anda biten bir animasyon izletilmiştir. Animasyon bittikten sonra öğrencilere hangi duyguları yaşadıkları sorulmuş ve öğrenciler çeşitli duygular sıralamıştır. Genel olarak öğrenciler animasyonun sonunu merak ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine lider, bu haftanın konusunun merak ve öğrenme aşkı karakter güçleri olduğunu belirtmiş ve gruba bu karakter güçlerini tanıtmıştır.

Daha sonra lider, “Merak Ettiklerim” etkinliğine geçmiştir. Öğrencilere ders ile ilgili merak ettikleri ve dersleri ile ilgili olmayan konularda merak ettikleri sorularak etkinliğe başlamıştır. Öğrenciler yazılı bir biçimde etkinliği doldurmuş ve grupla paylaşmışlardır. Paylaşımın ardından lider, öğrencilerin meraklarını keşfetmelerini, merak ve öğrenme aşkı karakter güçlerini öğrenme süreçlerinde kullanmalarını desteklemek için çeşitli sorular sormuştur. (Bu sorular şu şekildedir: ders ile ilgili merak ettiklerin ile ders dışı merak ettiklerin arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar nelerdir? Merak ederek öğrendiklerini ve merak etmeden zorunlu halde öğrendiklerini bir düşün. (Örnek vermeleri istenmiştir.) Bunlar arasındaki farklılıklar ya da benzerlikler nelerdir? Hangi öğrenme biçimin (merak ederek öğrendiği ve zorunlu öğrendiği) daha uzun süre yaşamında kalıyor? Merak etmediğin ve öğrenmeye istekli olmadığın ders konularına yönelik nasıl meraklı ve istekli hale gelebilirsin? Ve hangi dersleri veya etkinlikleri öğrenme aşkıyla yapıyorsun? Burada öğrenme aşkını tetikleyen ne oluyor?). Öğrenciler soruları yanıtladıktan ve lider önemli noktalar dikkat çektikten sonra diğer etkinliğe geçilmiştir.

Lider, oturumun son etkinliği olan “Öğrenme Aşkını Filizleri” etkinliğine geçmiştir. Öğrencilere “öğrenme aşkımızı nasıl filizlendiririz?” sorusu yöneltilerek gelen yanıtlar doğrultusunda etkinlik doldurulmuştur. Lider de öğrenme aşkını filizlendirmede öğrencilere örnek olması ve öğrenme aşkını güçlendirmenin yollarını görmeleri için şu eklemeleri yapmıştır. (İlgi çekici ya da eğlenceli bilgiler öğrenmeye çalışırım. İçsel motivasyonumu artırmaya çabalarım. Yapabileceğime dair inancımı hiç kaybetmem. Öğrenmenin olumlu bir deneyim olduğunu hiç unutmam vb.)

Lider, üyelerin soruları ya da paylaşmak istedikleri olup olmadığını sormuştur. Oturumdaki etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini almıştır. Gönüllü üyelerden oturumu özetlemeleri istemiş ve ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

Üçüncü Oturum

Lider, öğrencileri selamlamış ve verilen ev ödevlerini öğrencilerden paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler, Son 1 hafta içinde merak ettikleri konuların neler olduğunu, merak ettikleri ile ilgili neler yaptıklarını ve öğrenme aşklarını nelerin desteklediğini paylaşmışlardır.

Lider, öğrencilere çeşitli görseller göstererek oturuma giriş yapmıştır. Bu görseller, dikkatli bakıldığında iki resim içeren görsellerdir. Göremeyen öğrenciler için farklı açılardan bakmaları söylenmiştir. Diğer görsellerin üzerinden de bu şekilde geçilmiştir. Öğrencilere,

farklı açılardan baktıklarında iki görseli de görebildikleri vurgulanarak bu oturumun ana gücü olan çok yönlü bakış açısı ve yaratıcılık karakter gücü ile ilgili bilgi verilmiştir.

Karakter güçleri tanıtıldıktan sonra lider, etkinliğe geçmiştir. Lider, öğrencilere akademik yaşamda planlı olma ile ilgili, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri ve alternatif çözüm yolları üretebilecekleri bir konu vermiştir. Öğrencileri iki gruba ayırmış ve 10 dakika süre vermiştir. Bir grup “planlı olmadan da başarılı olunur” fikrini diğer grup ise “planlı olmadan başarıyı yakalamak oldukça zordur” fikrini savunmuşlardır. Gruplar fikrini savunduktan sonra lider öğrencilerin karakter güçlerini çeşitli sorular sorarak desteklemeye çalışmıştır. (Karşı grubun fikirlerini değerlendirmenizi istiyorum. Hangi fikir sizin savunduğunuz fikirden daha mantıklı geldi? Karşı grubun hangi fikriyle kendi fikrini değiştirebilirsin? Karşı grubun savunduğu fikir konusunda ona neler önerebilirsin? Karşı grupta olsaydın üreteceğin ilk fikir ne olurdu? Dikkatini çeken en farklı görüş neydi? Fikir üretmede seni destekleyen özelliğin hangisiydi?) Lider, öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda önemli noktaları vurgulayarak etkinliği sonlandırmıştır.

Lider, oturumun son etkinliğine geçmiştir. Bu oturum ele aldığı karakter güçlerini öğrencilerin akıllarında kalıcı hale getirmek ve ilgi çekmek amacıyla üyelere bir başarı hikayesi dinletmiştir. Lider, yansıya hikaye ile ilgili ilgi çekici olabilecek görseli yansıtmış, hikayenin seslendirilmiş hali ise öğrencilere eş zamanlı dinletilmiştir. Hikayenin ardından çeşitli sorular sorularak karakter güçleri pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Lider, üyelerin soruları ya da paylaşmak istedikleri olup olmadığını sormuştur. Oturumdaki etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini almıştır. Gönüllü üyelere oturumu özetlemeleri istemiş ve ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

Dördüncü Oturum

Lider, öğrencilerle merhabalaşp, nasıl olduklarını ve neler yaptıklarını sorduktan sonra ev ödevleriyle ilgili geribildirimleri almıştır. Öğrenciler, akademik yaşamda karşılaştıkları bir sorun durum karşısında geliştirebilecekleri farklı çözüm önerileri için yaratıcı güçlerini kullandıkları bir plan tasarlamışlardır. Gönüllü üyeler, grupla paylaşmışlardır.

Lider, oturuma üyelerle “Eğer son birkaç yılda önemli bir fikrinizi değiştirip yenisini edinemediyseniz, hemen nabzınızı kontrol edin, ölmüş olabilirsiniz.” sözünü paylaşarak başlamıştır. Bu cümleye ilişkin öğrencilerin görüşünü aldıktan sonra, oturumun konusu olan açık fikirlilik karakter gücünü gruba tanıtmıştır. Özellikle açık fikirlilik karakter gücünde

eleştirel düşünmenin üzerinde önemle durmuştur. Hatta oturum sonrası öğrencilerle eleştirel düşünme ile ilgili bilgi notu paylaşmıştır. Lider, üyelere eleştirel düşünme basamaklarını bir görsel aracılığıyla tanıtmıştır. Çeşitli örnekler verip öğrencileri de sürece katmaya çalışmıştır. “Çalışma alışkanlığından verim almayan bir öğrencinin çalışma alışkanlıklarını değiştirmesi gerekir.” durumu üzerinden öğrencilerle birlikte eleştirel düşünme basamaklarıyla konu değerlendirilmiştir.

Daha sonra lider, önceki etkinlikteki konuyla ilgili bir çalışma başlatmıştır. Altı şapkalı düşünme tekniğinin ele alındığı etkinliği gruba tanıtmıştır. “Çalışma alışkanlığından verim almayan bir öğrencinin çalışma alışkanlıklarını değiştirmesi gerekir.” konusuna her bir öğrenci bir şapka rengi takarak, o şapkanın rengine uygun olarak konuyu değerlendirmiştir. Lider, gerekli yönlendirmelerle süreci yönetmiştir. Öğrencilere şapkalara ait düşüncelerini geliştirmeleri için gerekli süreyi vermiştir. Ardından öğrencilere farklı şapkaları denettirmiştir ve bir değerlendirme yapmıştır. Lider etkinlik sonunda öğrencilere şu soruları sormuştur. (En çok hangi şapkayı beğendin, neden? Fikir üretirken en çok hangi gücünü kullandın? Eleştirel düşünmeden yararlandın mı, nasıl?)

Lider, üyelerin soruları ya da paylaşmak istedikleri olup olmadığını sormuştur. Oturumdaki etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini almıştır. Gönüllü üyelere oturumu özetlemeleri istemiş ve ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

Beşinci Oturum

Lider, öğrencileri selamlaşmış, genel duygularını almış ve verilen ev ödevlerini öğrencilerden paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler, akademik yaşamlarıyla ilgili bir problem durum yazmışlar ve eleştirel düşünme basamaklarına göre problemini değerlendirmişlerdir. Gönüllü öğrenciler diğer üyelerle ev ödevlerini paylaşmışlardır.

Lider, sürece Athena’nın “Ben Böyleyim” şarkısını açarak başlamıştır. Özellikle “Hayat benim, her anımı yaşadıkça sevesim var. Aldırmam hiç yağmurlara, benim güzel hatalarım var. Bir an bile vazgeçmedim, kendi yolumdan...” kısmını öğrencilere dinlettirmiş ve ardından şarkıyla ilgili duygularını ve oturumun karakter gücünün ne olacağı ile ilgili tahminlerini almıştır. Lider, öğrencilere oturumun konusu olan sebatkarlık ve yaşam coşkusu karakter güçlerini tanıtmıştır.

Lider, sebatkarlık kavramının önemli belirleyicisi olan azim kavramıyla ilgili öğrencilerin akıllarına ilk gelen sözcükleri söylemeleriyle ilgili bir etkinlik başlatmıştır. Lider, öğrencilerden yanıtları aldıktan sonra azim kavramını gruba tanıtmıştır.

Ardından lider, üyelerden 7 sorudan oluşan “Ne Kadar Azimliyim?” ve 6 sorudan oluşan “Ne Kadar Yaşam Doluyum?” formlarını (EK 8) doldurmalarını istemiştir. Öğrenciler, kendilerini değerlendirmiş ve ardından değerlendirmelerini paylaşmışlardır. Lider, öğrencilere çeşitli sorular sorarak öğrencilerin karakter güçlerini pekiştirmelerini sağlamaya çalışmıştır. (Azimli bir birey ne gibi davranışlar sergiler? Yaşam coşkusuna sahip bir birey ne gibi davranışlar sergiler? Yaşam coşkusuna sahip olmak azimli olmayı destekler mi?)

Lider, azimli olmaya ve yaşam coşkusuna sahip olmaya yönelik üyelerde farkındalık geliştirdikten sonra “Azim Örnekleri” (EK 9) öğrencilerle paylaşılmıştır. Ardından öğrencilere çeşitli sorular sormuştur. (Sizin de kendinize model aldığınız, azim gösteren tanıdıklarınız ya da ünlü isimler var mı? Bu hikayelerdeki ortak yön sizce nedir? Hikayedeki kişilerin yerinde olsaydınız zorluklar karşısında nasıl tepki verirdiniz? Sizce bu hikayelerin yaşam coşkusu ile nasıl bir bağlantısı olabilir?). Lider, soruların yanıtlanmasının ardından genel bir değerlendirme yapmıştır.

Lider, öğrencilere soruları ya da paylaşmak istedikleri olup olmadığını sormuştur. Gönüllü öğrenciler oturumu özetlemiştir. Haftaya yapılacak olan oturumun son oturum olacağı öğrencilere hatırlatılmıştır. Ev ödevleri verilerek oturum sonlandırılmıştır.

Altıncı Oturum

Lider, öğrencilerle selamlaşmış, haftalarının nasıl geçtiğini öğrenmiş ve ev ödevleriyle ilgili geri bildirim alarak oturuma başlamıştır. Öğrenciler, verilen tabloya bir hafta süre boyunca akademik yaşantılarında yapmaya karar verip bir süre sonra vazgeçtiklerini tablonun vazgeçtiklerim kısmına, zorluklara rağmen azimli davranarak yaptıklarını ise azmettiklerim kısmına yazmışlardır. Gönüllü öğrenciler grupta doldurdıkları tabloyu paylaşmışlardır.

Lider, Edip Cansever’in “Umuş” şiirinin sözleri paylaşmış ve gönüllü bir öğrenciden şiirin sözlerini okumasını istemiştir. Şiirin okunmasının ardından lider, öğrencilerden şiirin onlarda uyandırdığı hisleri ve düşünceleri almıştır. Şiirden yola çıkarak bu oturumun karakter gücünü tahmin etmelerini istemiştir. Bu oturumun karakter gücü olan umut kavramı gruba tanıtılmıştır.

Lider, öğrencilerden kâğıt ve kalem hazırlamalarını istemiş ve arka planda hafif bir müzik açmıştır. Öğrencileri gelecekteki kendilerini görebilmeleri için gevşeme egzersizine hazırlamış ve gerekli açıklamaları yapmıştır. Egzersizin ardından öğrencilerden gözlerinde canlandırdıkları gelecekteki kendilerini önlerindeki kâğıda resmetmemelerini istemiştir. Ardından üyelere çeşitli sorular sormuştur. (Bu resmi gerçekleştirmek adına yapmak gerekenler neler? Resmin gerçekleşmesine dair gerçekleşmesine dair umut düzeyine 1 ile 10 puan arasında kaç puan verirsin? Bu resme dair hiç umudun olmadığını düşün. Gerçekleşmesi mümkün olur muydu?). Lider, öğrencilerden yanıtları almış ve birlikte değerlendirme yapmışlardır.

Son adım olarak lider, üyeleri grubun sonlandırılmasına hazırlamıştır. Tüm oturumlar hakkında genel bir özetleme yapmıştır. Tek tek her öğrenciye sağladığı katkılarla ve güçlü yönleriyle ilgili geri bildirimler vermiştir. Öğrenciler de grup lideri ve grup arkadaşlarıyla ilgili olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Grup lideri gruba teşekkür etmiş ve oturumları sonlandırmıştır. Karakter Güçlerine Dayalı Psikoeğitim Programı Planı EK 3'te verilmiştir.

3.4.1.5. Değerlendirme

KGDAYP'nın etkililiğini değerlendirmek amacıyla nicel veriler toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına “Akademik Dayanıklılık Ölçeği” ön-test, son-test ve izleme için uygulanmıştır. KGAYP uygulandıktan sonra deney grubuna uygulamak üzerine araştırmacı tarafından Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu tasarlanmıştır.

KGDAYP tasarlandıktan sonra PDR alanında görev yapan bir akademisyen, sahada görev yapan bir okul psikolojik danışmanı ve bir eğitim programcısı tarafından geri bildirimler alınmıştır. Uzmanlar öğrencilere uygulanacak olan 7 oturumu amaç, kazanım, içerik ve uygulanabilirlik bağlamında incelemişlerdir. Uzmanlar, etkinliklerin uygulanabilirlik açısından uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak, etkinliklerde ele alınacak kavramların öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun, anlayabilecekleri biçimde açıklanmasının önemi, çevrimiçi içerikte sunumun ilgi çekici olması, kazanım cümleleri oluştururken dikkat edilecek noktalar ve etkinliklerin uygulanış biçimi ile ilgili öneri ve görüşlerini de aktarmışlardır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda program düzenlenmiştir.

3.7. Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık programı'na ilişkin öğrenci değerlendirmeleri

Deney grubuna son oturumda doldurulan formlardan elde edilen bilgilere göre, deney grubundaki öğrenciler çoğunlukla; katıldıkları psikoeğitim programından yeni beceriler edindiklerini, programın kendilerini daha iyi tanıyabilmelerini yardımcı olduğunu ve karakter güçlerinin desteklendiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, lidere yönelik olarak da, eğitimde yer alan konuları liderin açık ve anlaşılır bir dille ifade ettiğini ve liderin eğitimler süresince kendilerini iyi hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler benzer bir program olursa katılabilecekleri ve arkadaşlarına bu psikoeğitim programını önerebilecekleri ifadelerine de katılmışlardır. Çıkan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin KGDAYP'ndan bireysel olarak verim aldıkları düşünülebilir. Psikoeğitim Değerlendirme Formu'nun sonuçlarının gösterildiği form EK 11'de gösterilmiştir.

3.8. Akademik çalışmalar değerlendirme formu'na ilişkin öğrenci değerlendirmeleri

Öğrencilerin okula ilişkin algıları, okul başarıları, öğrenme becerileri ve ders başarıları hakkında genel bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan form, uygulama öncesi ve sonrasında çalışma grubundaki öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

KGDAYP öncesi deney grubunun doldurduğu AÇDF incelendiğinde; “Okul senin için ne ifade eder?” sorusuna öğrencilerin okulu; eğlence, arkadaşlar, yeni kişiler, dersler, ders görme, sosyalleşme, hayatı tanıma, hayat bilgileri, bilgi edinilen yer ve bir şeyler öğrenme yeri olarak gördükleri tespit edilmiştir. KGDAYP sonrası ise yine aynı soruya deney grubunun; ilk doldurdıkları formla benzer bilgiler doldurdıkları ancak ilk formda üç öğrenci okulu eğlence ve arkadaşlar olarak değerlendirirken son doldurdıkları formda, bu sayının beş öğrenciye çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilk doldurdıkları formdan farklı olarak bu soruya; başarımlar arttığında okula gelme isteğim de artıyor, yeni merak uyandıran bilgiler ve okulumu seviyorum gibi daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmüştür. Formda yer alan ikinci soru “Genel olarak okul başarımlar hakkında ne söylersin?” sorusuna ön-testte deney grubundan dört öğrenci orta, üç öğrenci düşük olarak değerlendirirken, son-testte bir öğrenci dışında altı öğrenci orta, sınıfa göre iyi ve iyi gibi yanıtlar vermiştir. Öğrencilerin ön-teste göre son-testte derslerinde kendilerini daha iyi algıladıkları düşünülmüştür.

Deney grubu “Dersler ve öğrenme süreçlerinde biz zorlukla karşılaşırsan ne yaparsın?” sorusuna ön-testte; üç öğrenci pes etmem çabalarım, hedeflerimin peşinden koşarım, arkadaşlarımdan destek isterim, elimden geldiği kadar bir şeyler yapmaya çalışırım

ve zorluk her neyse çalışırım, kolaylaştırırım gibi olumlu yanıtlar verirken dört öğrenci zor olduğuna kanaat getirirsem vazgeçerim, kopyaya başvururum, pes ederim ve dersleri anlamıyorum gibi yanıtlar vermiştir. Son-testte ise aynı soruya öğrencilerin tamamı çabalarım, derslerimi dinlerim, en ön sıraya otururum, umudumu kaybetmeyip devam edip başarırım, asla vazgeçmem gibi daha umut vaat eden yanıtlar vermişlerdir. Oturumların öğrencilere umut aşılamış olabileceği düşünülmüştür.

Deney grubu, “Başarısız olduğunu düşündüğün derslerle ilgili ne yaparsın?” sorusuna ön-testte; beş öğrenci daha çok ilgi gösteririm, o dersin üstüne düşerim, elimden geldiği kadar derse katılırım, kesinlikle birinden yardım alıp o dersin üzerinde çalışırım, arkadaşlarımdan yardım isterim ve kendim okulda anlatılanlarla kalmam evde de çalışırım gibi olumlu yanıtlar verirken, iki öğrenci ise; çalışırım ama çok az anlarım başarısız olduğum dersleri ve biraz daha çalışırım yapamıyorsa bırakırım gibi olumsuz sayılabilecek yanıtlar vermişlerdir. Son-testte ise aynı soruya öğrencilerin tamamı olumlu cevaplar vermiş, başarılı oldukları derslerle ilgili çaba içeren cümleler ifade etmişlerdir.

Bir diğer soru ise “Öğrenme becerilerini geliştirmek için neler yaparsın?”dır. Deney grubunun tamamı bu soruya ön-testte; ezber, tekrar yaparım, not tutarım, kitap okurum, test çözerim ve o başarısız olduğum konuya çalışırım gibi çözüm yolları içeren yanıtlar vermiştir. Bu durum son-testte de benzer olup öğrenciler yine forma farklı çözüm yolları sıralamışlardır. Formun son sorusu olan “Ders başarısını etkileyen durum/olaylar nelerdir?” sorusuna ise ön-testte deney grubundan altı kişi; kötü bir haber almak, arkadaş çevrem, babamla tartışmak, aile sıkıntıları, arkadaşlarımdan bana karşı duygu ve düşünceleri benim derslere odaklanmayıp başarısız olmama sebep olur gibi yanıtlar verirken bir kişi ders başarısını etkileyen herhangi bir olay ya da durum olmadığını aktarmıştır. Son-testte ise aynı soruya benzer yanıtlar gelmekle birlikte bir öğrenci; bazen yaşadığım olaya bağlı değişiyor ama sorunu çözüyorum şeklinde yanıt vermiştir.

KGDAYP öncesi kontrol grubunun doldurduğu AÇDF incelendiğinde; “Okul senin için ne ifade eder?” sorusuna öğrencilerin okulu; eğitim gördüğümüz, gelecekteki hayatımızın ilk temellerinin atıldığı, kafa dağıttığım, arkadaşlarımla konuştuğum, arkadaşlarımla eğlendiğim, arkadaş ilişkilerimin sağlamlaştığı ve sorunlarımı giderebildiğim yer olarak dört öğrenci olumlu değerlendirirken; iki öğrenci ise olumlu değerlendirmemiş ve okulun hiçbir şey ifade etmediğini ve okulun öğrendiği bilgilerin çoğunu ilerde kullanmayacağı bir yer olduğunu belirtmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri aynı soruya son-testte bir öğrenci dışında genel olarak ön-testte olduğu gibi olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Formda yer alan ikinci soru “Genel olarak okul başarın hakkında ne söylersin?” sorusuna ön-testte kontrol grubundan iki öğrenci orta, üç öğrenci iyi değil, iki öğrenci ise konuları anlıyorum ama tekrar etmediğim için unutuyorum ve istesem çalışsam yapabilirim ama içten gelerek yapmadığım için pek başarılı değilim şeklinde yanıt vermişlerdir. Kontrol grubu, aynı soruya son-testte bir öğrenci orta, bir öğrenci kötü, üç öğrenci iyi değil, iki öğrenci de çalışıyorum ancak olmadığı için pek başarılı değil ve istediğimde yapabiliyorum yanıtını vermişlerdir. Kontrol grubu “Dersler ve öğrenme süreçlerinde biz zorlukla karşılaşırsan ne yaparsın?” sorusuna ön-testte dört öğrenci sırasıyla; üzerine giderim ama baktım olmuyor pes ederim, az bir şey önem veririm, üzerine gitmeye çalışırım inatlaşırım ama çoğu zaman yapamıyorum sadece yapmaya çalışıyorum, tanıdıklarından yardım isterim yine anlamazsam uğraşmam gibi yanıtlar verirken üç öğrenci soruya daha olumlu yanıtlar vermiş ve yardım alabileceklerini söylemişlerdir. Son-testte ise aynı soruya yine dört öğrenci benzer olumsuz yanıtlar verirken üç öğrenci daha olumlu yanıtlar vermişlerdir. Kontrol grubu, “Başarısız olduğunu düşündüğün derslerle ilgili ne yaparsın?” sorusuna ön-testte; üç öğrenci çözüm yolları üretirken dört öğrenci ise hiçbir şey yapmayacağını, pes edebileceğini ve başaramazsa yapacağı bir şeyi olmadığını ifade etmiştir. Son-testte ön-teste göre bir öğrenci daha olumlu yanıtı yönelmiş, dört öğrenci soruyu olumlu değerlendirirken, üç öğrenci soruyu olumsuz değerlendirmiştir.

Bir diğer soru ise “Öğrenme becerilerini geliştirmek için neler yaparsın?”dır. Kontrol grubundan bir öğrenci dışında diğer öğrenciler soruya olumlu yanıtlar vermiş ve kitap okuduklarını, yardım aldıklarını, video izlediklerini, test çözdüklerini ve ezber yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı soruyu son-testte de bir öğrenci dışında diğer altı öğrenci olumlu değerlendirmiştir. Farklı bir durum tespit edilmemiştir. Formun son sorusu olan “Ders başarını etkileyen durum/olaylar nelerdir?” sorusuna ise ön-test ve son-testte benzer yanıtlar gelmiş öğrenciler; telefonda vakit geçirmenin, çok uyumanın, moral durumlarının, arkadaş çevrelerinin ve derse katılım durumlarının ders başarılarını etkileyebildiğini belirtmişlerdir.

Özetle, deney grubu için program öncesi ve sonrası doldurdıkları formlar değerlendirildiğinde; okul algısı, okul başarısı, derslerle ilgili zorluklar karşısındaki tutumları ve başarısız oldukları derslerle ilgili yapabilecekleri konularında öğrencilerin daha olumlu bir bakış açısına doğru ilerledikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun, öğrencilerin program aracılığıyla edindikleri yeni bilgi ve beceriler, karakter güçleri hakkında farkındalık kazanmaları ve daha yılmayan bireyler olmaları yönünde desteklenmeleriyle ilgili olabileceği

düşünülmüştür. Bu düşünceyi kontrol grubundaki öğrencilerin doldurdıkları formların ön-test ve son-test arasında azami düzeydeki farklılığın olması da desteklemiştir.

3.9. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılması planlanan veri toplama aracı için geliştiren ve Türkçeye uyarlayan araştırmacıyla elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve izni alınmıştır (EK-1). Araştırma sürecinin yürütülmesi için öncelikle Başkent Üniversitesi Etik Kurulu'ndan daha sonra Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Ardından uygulama yapılacak okul müdüründen izin alınmış ve okulun rehber öğretmenine çalışmayla ilgili bilgi verilmiştir. Grupların belirlenebilmesi için KBF ve ADÖ ölçekleri okulun 9.sınıfına devam eden 94 öğrenci tarafından yüz yüze ortamda doldurulmuştur. Gönüllü olan 20 öğrenciden ADÖ ölçeğinden düşük puan alanlar arasından 14 öğrenci deney ve kontrol grubuna amaçlı örnekleme yoluyla atanmıştır. Gruplar belirlendikten sonra her iki gruba da AÇDF uygulanmıştır. Deney grubuna yönelik öğrenci onay ve veli onay formları da öğrenci ve aileler tarafından doldurulup elden teslim alındıktan sonra psikoeğitim oturumlarına başlanmıştır. 7 öğrencinin katılımıyla başlayan psikoeğitim süreci katılımcı kaybı olmadan yine 7 öğrenciyle sonlandırılmıştır.

3.10. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarından ön-test, son-test ve izleme olmak üzere verilerin toplandığı bu çalışmada yapılan testlerin sonuçları bilgisayar ortamında SPSS 25 programına uygun bir biçime getirilmiş ve kodlanarak buraya aktarılmıştır. Buraya aktarılan veriler uygun biçimde işlendikten sonra ölçek puanlarına erişilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı ve iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Normal dağılım varsayımı için $n < 30$ olduğu için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Akademik Dayanıklılık ölçeğinden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3.3'de yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Ön-test, Son-test, İzleme Puanlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

Normallik Testi

Grup		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd.	p
Deney	Öntest	0,936	7	0,601
	Sontest	0,849	7	0,121

	İzleme	0,858	7	0,144
Kontrol	Öntest	0,950	7	0,729
	Sontest	0,944	7	0,674
	İzleme	0,961	7	0,825

Tablo 3.3 incelendiğinde Shapiro-Wilk testine göre p değeri 0.05’den büyük olduğu için tüm değişkenlerin normal dağılım için uygun olduğu ve bu sebeple parametrik analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenler arasında normal dağılım gözlenmeseydi parametrik olmayan testler (Friedman ve Mann Whitney U testleri) kullanılabilirdi. Deney ve kontrol grubuna göre akademik dayanıklılık ölçeği, ön-test, son-test ve izleme puanlarını karşılaştırmak için Bağımsız Gruplar t-testi, kontrol ve deney grubunun kendi içlerinde üç ayrı ölçüm olan akademik dayanıklılık ölçeği- öntest, sontest, izleme puanlarını karşılaştırmak için Tekrarlı Ölçümler Anova analizi kullanılmıştır. Bu çalışma için bütün analizler %95 güven aralığında yapılmış ve p değeri için referans olarak 0.05 değeri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonucunda ulaşılan verilerin analizine yer verilmiştir. Öncelikle eğitim verilmeden önce deney ve kontrol gruplarının Akademik Dayanıklık-ön-test ön analiz sonuçları, ardından psikoeğitim uygulaması sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Akademik Dayanıklık” ölçeği ile ulaşılan puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve verilerin analizi ile ulaşılan bulgular açıklanmıştır. Son olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu’na ilişkin öğrenci değerlendirmelerine ve deney grubu öğrencilerinin psikoeğitime ilişkin değerlendirme ve görüşlerine yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Ön analiz

Deney ve kontrol grubunun, Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı verilmeden önce, istatistiksel olarak birbirine denk olup olmadığını test etmek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki 9.sınıf öğrencilerinin KGDAYP öncesi akademik yılmazlık düzeyleri belirlenmiştir. Uygulanan ön-test sonuçlarına ait betimsel istatistiklere Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 1. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Dayanıklık Ölçeği-Ön-test Puanlarına İlişkin t-Testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	t	sd.	p
Ön-test	Deney Grubu	7	16.14	5.58	0.23	12	0.820
	Kontrol Grubu	7	15.43	5.88			

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyi puan ortalamalarının, kontrol grubunun puanlarından 0.71 daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 3.3.’de Shapiro-Wilk testinde deney ve kontrol grubu anlamlılık değerleri sırasıyla 0.601 ve 0.729 bulunmuştur. Buna göre Shapiro-Wilk testlerinin anlamlılık değeri 05’ten büyük çıkmıştır. Bu sonuç ön-test puan dağılımının her iki grup için normal olduğunu

göstermektedir. Normallikten manidar bir sapma olmadığı için iki grup ortalaması arasındaki fark “Bağımsız Örneklem t Testi” ile incelenmiştir. t değerinin anlamlılık düzeyi 0.23 olarak belirlenmiştir. Bulunan t değerinin anlamlılık düzeyi incelendiğinde $p > .05$ olduğu için iki gruba ait ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kısacası, ön-test sonuçlarına göre, Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı öncesinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı ve akademik yılmazlık düzeyleri açısından benzer gruplar olduğu görülmüştür.

4.1.2. Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık psikoeğitim programının öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerine etkisine yönelik denencelerin analizi

Araştırmanın ilk denencesi: Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı sonunda katılımcıların akademik dayanıklılık düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere Akademik Dayanıklılık Ölçeği uygulanmıştır. ADÖ’den aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4.2.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Gruplar		N	X	Ss.
Deney Grubu	Ön-test	7	16.14	5.58
	Son-test	7	25.86	7.40
	İzleme	7	25.71	6.32
Kontrol Grubu	Ön-test	7	15.43	5.88
	Son-test	7	15.14	6.28
	İzleme	7	14.00	5.66

Araştırmanın ilk denencesinin test edilmesi için öncelikle, deney grubuna ait ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. (Tablo 3.3) Normallik varsayımları karşılandığı için parametrik testlerden ANOVA kullanılmasına karar verilmiştir. ANOVA, olarak tanımlanan varyans analizi, iki ya da daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırmada kullanılan bir parametrik istatistiktir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2000). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üç farklı zamanda ölçülen akademik dayanıklılık ön-test, son-test ve izleme puanları arasındaki farkın karşılaştırıldığı tekrarlı ölçümler Anova analizine Tablo 4.3 ve 4.5.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney Grubunun Akademik Dayanıklık Ölçeği- Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler

Deney Grubu	K.T	df	K.O	F	p	η^2
Zaman	434.00	2	217.00	8.09	0.006*	0.57
Hata	322.00	12	26.83			

Deney grubundaki öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme olmak üzere üç farklı zamanda akademik dayanıklılığı ölçülmüştür. Bu üç ölçümün arasındaki farkı karşılaştırılması için tekrarlı ölçümler Anova analizi yapılmıştır. Analizin ilk aşamasında Mauchly's test sonucuna bakılmıştır ve küresellik varsayımının sağlandığı saptanmıştır ($X^2=0.79$, $p>0.05$). Katılımcıların üç farklı zamanda ölçülen akademik dayanıklılık ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($F(2,12)=8.09$, $p<0.05$).

Elde edilen bulgulara göre ANOVA testi sonucunda deney grubuna uygulanan tekrarlı ölçümler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. F değerinin manidar çıktığı durumlarda, farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar yapılır. Bu karşılaştırmaların yapıldığı tekniğe çoklu karşılaştırma testleri (post hoc test) adı verilir (Büyüköztürk ve ark., 2000). Hangi ölçümler arasında anlamlı bir fark olduğunu belirleyebilmek için "Post-Hoc Testi" ile karşılaştırma yapılmıştır. Deney grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Öntest, Sontest, İzleme Puanlarının Post-Hoc Testi Bulgularına Tablo 4.4'de yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney Grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Öntest, Sontest, İzleme Puanlarının Post-Hoc Testi Bulguları

(I)	(J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Sh	p
Öntest	Sontest	-9.714*	3.092	0.020*
	İzleme	-9.571*	2.943	0.017
Sontest	Öntest	9.714*	3.092	0.020*
	İzleme	0.143	2.187	0.950
İzleme	Öntest	9.571*	2.943	0.017*
	Sontest	-0.143	2.187	0.950

Üç farklı zamanda ölçülen akademik dayanıklılık puanları karşılaştırıldığında, akademik dayanıklılık ölçeği-son-test ($\bar{X}=25.86$, $SS=7.40$) puanları akademik dayanıklılık ölçeği-ön-test ($\bar{X}=16.14$, $SS=5.58$) puanlarından anlamlı seviyede yüksek olduğu, akademik dayanıklılık ölçeği-izleme ($\bar{X}=25.71$, $SS=6.32$) puanları akademik dayanıklılık ölçeği-ön-test ($\bar{X}=16.14$, $SS=5.58$) puanlarından anlamlı seviyede yüksek olduğu bulgulara göre saptanmıştır ($p<0.05$). Akademik dayanıklılık ölçeği-izleme ($\bar{X}=25.71$, $SS=6.32$) puanları akademik dayanıklılık

ölçeği-son-test ($\bar{X}=25.86$, $SS=7.40$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulara göre saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler

Kontrol Grubu	K.T	df	K.O	F	p	η^2
Zaman	8.00	1	7.51	0.84	0.401	0.12
Hata	57.33	6	8.97			

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme olmak üzere üç farklı zamanda akademik dayanıklılığı ölçülmüştür. Bu üç ölçümün arasındaki farkı karşılaştırılması için tekrarlı ölçümler Anova analizi yapılmıştır. Analizin ilk aşamasında Mauchly's test sonucuna bakılmıştır, küresellik varsayımının sağlanmadığı saptanmıştır. ($X^2=10.48$, $p<0.05$). Katılımcıların üç farklı zamanda ölçülen akademik dayanıklılık ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı saptanmıştır ($F(1.6)=0.84$, $p>0.05$).

Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı uygulaması yapılan deney grubu ile hiçbir uygulamanın yapılmadığı kontrol gruplarının son-test ve izleme puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem T-Testi” kullanılmıştır. Tablo 4.6’da bu testin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Dayanıklılık Ölçeği-Son-test ve İzleme Puanlarına İlişkin t-Testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	t	sd.	p
Son-test	Deney Grubu	7	25.86	7.40	2.92	12	0.013*
	Kontrol Grubu	7	15.14	6.28			
İzleme	Deney Grubu	7	25.71	6.32	3.65	12	0.003*
	Kontrol Grubu	7	14.00	5.66			

Akademik Dayanıklılık Ölçeği- Son-test ($t(12)=2.92$, $p<0.05$) aldıkları puanlar deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırıldığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar karşılaştırıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Akademik Dayanıklılık Ölçeği- İzleme ($t(12)=3.65$, $p<0.05$) aldıkları puanlar deney ve kontrol grubuna göre kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde

bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar karşılaştırıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Özetle, Tablo 4.2 ve 4.3 incelendiğinde, deney grubuna ait ADÖ ile elde edilen verilere göre ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu, Tablo 4.4. incelendiğinde, son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı seviyede yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.6.'da yer alan bilgilere göre de, deney grubunun son-test puanlarının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bilgiler, araştırmanın ilk denencesi olan; öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır denencesinin doğruluğunu tespit etmektedir.

Tablo 4.4'den elde edilen bilgiye göre; deney grubuna uygulanan ADÖ son-test puanları ve izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu da araştırmanın ikinci denencesi olan; deney grubuna uygulanan Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı sonunda katılımcıların son test ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur denencesini doğrulamaktadır. Böylelikle uygulanan Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri üzerindeki etkisinin bir ay sonra da kalıcı olduğu görülmektedir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde, Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı'nın lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgular, literatürdeki ilgili çalışmalar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı'nın lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan psikoeğitim programının lise 1.sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini artırmada etkili olduğu ve bu etkinin bir ay sonra da kalıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubunun son test ölçümüne göre deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Çıkan bu sonuçlar araştırmanın denencesini desteklemektedir.

Akademik yılmazlık ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar genellikle akademik yılmazlığı yordayan koruyucu ve risk faktörlerine odaklanmış, özellikle de yoksulluk, olumsuz aile ortamı, algılanan sosyal destek, akademik başarı ve okul tükenmişliği gibi değişkenlerin akademik yılmazlık üzerindeki etkilerini incelemiştir. İlgili alan yazında

doğrudan karakter güçleri temelli akademik yılmazlığın desteklendiği bir deneysel çalışma bulunmasa da; farklı konularda gerçekleştirilen psikoeğitim çalışmalarının akademik yılmazlık üzerine etkiliğini gösteren deneysel araştırmalar mevcuttur.

Akyürek (2019) akademik yılmazlıkla ilgili deneysel bir araştırma yapmıştır. Öz belirleme kuramına dayalı müdahale programının lise 2.sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarına olan etkisini incelemiştir. 20 kişi deney, 20 kişi kontrol grubuna alınmıştır. Çalışma kapsamında deney grubu öğrencilerine 8 haftalık bir psikoeğitim programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin akademik yılmazlık seviyelerinin program öncesine göre, deneysel işlem sonrası yükseldiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öz belirleme kuramına dayalı müdahale programının öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarını artırdığı görülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin akademik yılmazlıklarının, denetim odakları, öğretmenlerinin güdüsel destekleri ve öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrenci denetim odağı, öğretmen güdüsel desteğine göre öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyini daha fazla etkilemektedir. Ayrıca çalışmada, akademik yılmazlık ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ross ve ark. (2022), şükran karakter gücüne sahip olmanın akademik faaliyetler sırasında zorlukla karşılaşan öğrencilerin akademik yılmazlıklarını etkileyip etkilemediğini sınımışlardır. Çalışma, şükran günlüğü tutmanın öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmadaki etkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, deney grubunda 8 öğrenci ve kontrol grubunda 8 öğrenci olmak üzere iki gruba ayrılmış 17-23 yaş aralığındaki 16 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın hipotezi, şükran günlüğü uygulamasına katılan grup ile şükran günlüğü uygulamasına katılmayan grubun akademik yılmazlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğudur. Çalışmalar sırasında deney grubundaki öğrencilerden bir hafta boyunca akademik yaşamları ile ilgili minnettar oldukları en az 5 şeyi yazmaları istenirken, kontrol grubundan ise kendilerini rahatsız eden bir şeyi yazarak sıradan bir günlük günlüğü (plasebo) doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda, şükran günlüğü uygulamasına katılan deney grubu ile şükran günlüğü uygulamasına katılmayan kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kısacası, şükran günlüğü tutmanın öğrencinin akademik yılmazlıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hendar, Awalya & Sunawan (2019), kısa süreli çözüm odaklı grup danışmanlığının akademik yılmazlığı ve öz yeterliliği artırmadaki etkinliğini incelemek amacıyla bir çalışma

gerçekleştirmiştir. Ön test-son test ve kontrol grubu tasarımı kullanılan çalışmada 7 öğrenci deney, 7 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki 7 öğrenciye 6 haftalık kısa süreli çözüm odaklı grup çalışması uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bu çalışmanın bulguları, kısa süreli çözüm odaklı terapi danışma grubunun akademik yılmazlığı ve öz yeterliliği artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Arif ve Mirza (2018), başarısızlık riski taşıyan 9. ve 10.sınıf öğrencilerin akademik yılmazlıklarını geliştirme amacıyla bir deneysel müdahale programı hazırlamıştır. Risk altındaki öğrencilerin koruyucu faktörler aracılığıyla (yaratıcılık, iç kontrol odağı, amaç yönelimi, iyimserlik, mizah, öğretmen-öğrenci ilişkisi, olumlu benlik, benlik saygısı, öz-yeterlik, özerklik) akademik yılmazlıklarının artırılması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında, 32 öğrenci deney grubuna, 32 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki 32 öğrencinin olduğu sınıfta bir öğretmen günde bir saat öğrencilerle yılmazlık etkinlikleri gerçekleştirmiştir. 3 ay süren müdahale programının, seçilen koruyucu faktörler açısından öğrencilerin akademik yılmazlığını artırmada önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

JJ & Vijayalaxmi (2017), ergenlerin akademik yılmazlık becerilerini desteklemek için bir müdahale programı geliştirmiş ve etkililiğini sınamıştır. Deneysel çalışma için 13-16 yaş aralığındaki 50 ergen belirlenmiştir ve altı aylık bir süre boyunca müdahale programı uygulanmıştır. Akademik yılmazlık becerileri kazandırmak için uygun içerikler geliştirmek amacıyla literatürün kapsamlı bir incelemesi yapıldıktan sonra öngörü, düzenleme ve riske karşı harekete geçme becerileri üzerine bir program geliştirilmiştir. Araştırma sonunda, müdahale programının ergenlerin akademik yılmazlıklarını desteklemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, ergenlerin akademik yılmazlığının desteklenmesi için okul müfredatına “Akademik Yılmazlık Becerileri”nin dahil edilmesi gerektiğini önermiştir.

Ghadampour ve ark. (2017), depresyonda olan liseli kız öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmada Yaşam Kalitesi Terapi Programının (QOLT) etkinliğini araştırmıştır. Ön-test, son-test ve kontrol gruplu yarı deneysel bu çalışma 40 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere 8 oturumluk Yaşam Kalitesi Terapi Programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmanın bulguları, iki grup arasında önemli farklılıklar göstermiştir. Sonuçlar, Yaşam Kalitesi Terapi Programının kız öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Kheirkhah (2020), kız öğrencilerde sosyal beceri eğitiminin mutluluk, öz-yeterlik ve akademik yılmazlık üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın istatistiksel örnekleme olarak Tahran'daki tüm kız lise öğrencilerinden rastgele seçilen 30 öğrenci deney ve kontrol olmak üzere iki gruba dahil edilmiştir. Deney grubuna 2 ay boyunca 8 seans grup sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Sonuçlara göre, sosyal beceri eğitiminin kız öğrencilerde mutluluk, öz-yeterlik ve akademik yılmazlığı artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Suryani & Oktavia (2021), Müslüman öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmak amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar pozitif duygular, öz-şefkat ve öz-anlayış kavramlarının öğrencilerin akademik yılmazlıklarını etkileyeceği fikrinden hareketle öğrencilere Pro-Session (Öz-Şefkat Programı) adında bir eğitim vermişlerdir. 35 kişilik çalışma grubunda 20 öğrenci deney grubuna alınıp Öz-Şefkat Programı uygulanırken 15 öğrenciye herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilerin program sonrası akademik yılmazlık puanlarının arttığı görülmektedir. Buradan hareketle Öz-Şefkat Programı'nın öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmada etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Hossinlou & Jadidi (2020), motivasyon eğitiminin öğrencilerin akademik yılmazlıkları ve erteleme davranışları üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma, ön-test ve son-test içeren kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. 17 öğrenci deney grubuna, 15 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubu öğrencilerine motivasyon eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Verilerin analizine göre ön test ve son testte iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Motivasyon eğitimi, akademik yılmazlığı artırırken akademik erteleme davranışını azaltmıştır.

Mashhadi, Arab, & Jenaabadi (2021), yaptıkları deneysel çalışmada grup pozitifliği eğitiminin kız öğrencilerde sosyal yeterlilik ve akademik yılmazlık üzerindeki etkinliğini değerlendirmişlerdir. Araştırma yöntemi, ön-test, son-test tasarımlı deney ve kontrol grubu ile bir aylık izleme sürecini içeren yarı deneysel yöntemdir. 15 kişi deney, 15 kişi kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubuna 8 hafta süren pozitiflik eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, grup pozitifliği eğitiminin sosyal yeterlilik ve akademik yılmazlık üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır. Bu nedenle grup pozitifliği eğitiminin kız ergenlerin sosyal yeterlilik ve yılmazlıkları ile akademik etkinlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği sonucuna varılmıştır.

Hashemzadeh ve ark. (2022), bilinçli farkındalık eğitiminin öğrencilerin akademik yılmazlıklarını ve okula aidiyet duygularını etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Ön test, son test, kontrol gruplu ve izleme ölçümünü içeren yarı deneysel bir çalışmadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile 30 kişi seçilmiş ve 15 kişi deney grubuna, 15 kişi kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada bir kez 90 dakika süren 8 oturumluk bilinçli farkındalık eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçları, bilinçli farkındalık eğitiminin, kontrol grubuna kıyasla deney grubunun akademik yılmazlığını ve okula aidiyet duygusunu önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Bu etkinin, izleme ölçümünde de sabit kaldığı görülmüştür.

Alanyazındaki deneysel araştırmalar incelendiğinde karakter güçlerinin akademik yılmazlık üzerindeki etkililiğinin ülkemizde ve yurtdışında henüz araştırılmadığı dikkat çekmektedir. Ancak farklı müdahale programlarının akademik yılmazlık üzerindeki etkililiğinin incelendiği çalışmalar bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Özellikle lise öğrencileri üzerinde yapılan müdahale programlarının bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırdığı görülmüştür. Müdahale programlarıyla öğrencileri bilgilendirmenin, yaşamlarındaki koruyucu faktörleri artırmanın, güçlü yönlerini fark ettirmenin ve olumlu özelliklerini desteklemenin öğrencilerin akademik yılmazlık özelliklerini artırdığı görülmektedir.

Ergenlerin toplumun ve özellikle okulun akademik beklentileriyle etkili bir biçimde baş edebilmeleri onların ne derece akademik yılmazlık özellikleri sergilediklerine bağlı olduğundan akademik yılmazlık göstermeleri oldukça önemlidir (JJ & Vijayalaxmi (2017). Ergenlerin akademik başarılarında düşüş yaşadıklarında ya da öğrenme ortamlarında zorluklarla karşılaştıklarında akademik yılmazlık gibi bir dayanıklılık biçimine ihtiyaçları vardır (Hijon, 2017). Akademik zorluklara ve başarısızlıklara rağmen bunların üstesinden gelebilmek bir ergenin içsel gücüdür. Günlük yaşamın zorluklarına, strese ve akademik baskıya rağmen direnmek ve hedeflerine odaklanmak ergenler için oldukça önemli olduğundan bu dönemde akademik yılmazlık özelliklerinin desteklenmesi gerekir (JJ & Vijayalaxmi (2017).

Çevresel risk durumlarına rağmen öğrencilerin okulda başarılı olmaları, stresli durumlar ve akademik baskılarla etkili bir biçimde başa çıkabilmeleri için akademik yılmazlıklarının artırılması bunun için de uygun müdahale programları aracılığıyla öğrencilere destek olunması önemli görülmektedir. Ergenlerin bu dönemde psikolojik olarak iyi ve sağlıklı kalabilmeleri için güçlü yönlerini geliştirmeleri gerekir (Park & Peterson, 2009).

Öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini bildiklerinde, eğitim ortamlarının zorluklarına, okuldaki baskıya dayanabilir ve akademik olarak yılmaz kalabilirler (Hashemzadeh ve ark., 2022).

Karakter güçleri, ergenlerin yılmazlığını geliştirmede önemli rol oynar (Shoshani & Slone 2016). Ayrıca karakter güçleri, stresli ve zorlayıcı olayların etkileri karşısında kaynak görevi görür. Bu sebeple zorlu durumlarda ortaya koymak üzere öğrencilerin karakter güçleri desteklendiğinde, kendilerine yaşam hedefi oluşturmaları sağlandığında ve okulda başarılı olabilmek adına motivasyonları artırıldığında öğrencilerin akademik yılmazlığı desteklenmiş olacaktır (Yamamoto, Matsumoto & Bernard, 2017). Böylelikle öğrencilerin okuldaki stresli ve zorlu akademik durumlarla esnek bir şekilde başa çıkmalarına ve uyum sağlamalarına yardımcı olabilecek psikolojik bir kaynakları olmuş olacaktır (Suryani & Oktavia, 2021). Bu çalışmanın da karakter güçlerinin ergen akademik yılmazlığını desteklemede önemli olduğu düşünülerek alandaki boşluğu dolduracağı, özellikle okul psikolojik danışmanlarına ve uzmanlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre sonuç ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının lise 1.sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubuna bir ön oturumla beraber toplam yedi oturumluk Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programı uygulanmış olup kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, deney grubuna uygulanan ADÖ-ön-test ve ADÖ-son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve ADÖ-son-test ve ADÖ-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerine göre anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Lise 1.sınıf öğrencilerine uygulanan Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Programının öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerini artırmada etkili olduğu ve bu etkinin bir ay sonra da devam ettiği görülmüştür.
3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin, Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formunda, uygulayıcının süreci yönetme biçimi, katılımcıların programdan kazandıkları bilgi ve beceriler ile bunları günlük yaşamlarına aktarabilme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik maddelerde olumlu değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulamacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılar için öneriler

1. Araştırmada uygulanan Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı ile lise öğrencilerinin akademik yılmazlıklarının artırılması amaçlanmıştır. Toplam yedi oturumdan oluşan programda akademik yılmazlığı ve akademik becerileri destekleyeceği düşünülen sekiz karakter gücüne yer verilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda, oturum sayısının artırıldığı, farklı karakter güçlerinin ele alındığı psikoeğitim programları geliştirilerek öğrencilerin akademik yılmazlığı üzerindeki etkililiğı sınanabilir.
2. Araştırmada Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı, sosyoekonomik seviyesi orta düzey bir lisede, dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda benzer araştırmalar, risk altında olan, akademik olarak başarısı düşük olan örneklemi ele alabilir. Böylece araştırma sonuçları karşılaştırılabilir ve genelleme yapılabilir.
3. Araştırmada toplam yedi oturumluk Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Program sonlandırıldıktan sonra öğrencilere son-test uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardında bir ay süre sonra öğrencilere izleme testi yapılmıştır. Yapılan psikoeğitim programının öğrenciler üzerindeki etki düzeyini daha iyi anlayabilmek adına izleme testi daha uzun bir aradan sonra yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar için öneriler

1. Araştırmada uygulanan psikoeğitim programıyla öğrencilerin karakter güçlerini geliştirerek akademik alanda daha yılmaz özellikler göstermelerini sağlamak hedeflenmiştir. Bu becerilerin kısa süreli psikoeğitim programıyla öğrencilere kazandırılması ve kalıcılığının sağlanması güç olabilmektedir. Öğretimin her kademesinde akademik başarı önemli bir yer teşkil ettiğinden ve öğrencilerin ilkokuldan itibaren akademik başarıları, onların bir üst öğrenim tercihini etkilediğinden akademik anlamda güçlü kalmaları onlar için oldukça önemli olabilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin akademik yılmazlıklarının artırılması için okul öncesi dönemden lise son sınıfa kadar rehberlik etkinliklerinde yılmazlık becerilerine yer verilmesi onların bu becerilerini daha kalıcı hale getirmelerinde etkili olabilir.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen KGDAYP'nın çalışma grubunu lise 1.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Program aracılığıyla farklı okul türlerindeki veya kademelerdeki öğrencilerin akademik yılmazlıklarının geliştirilebilmesi için

öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınıp gerekli düzenlemeler yapıp etkililiği sınılandıktan sonra uygulandığı yaş aralığı genişletilebilir.

3. KGDAYP öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerini artırmayı hedefleyen ilk olarak çevrimiçi ortam için hazırlanmış, daha sonra pandemi koşullarının iyileşmesi ve ergen grubun online çalışmaya yönelik düşük motivasyon sergilemesi sebebiyle yüz yüze uygulamaya geçmiş bir programdır. Bu sebeple çevrimiçi uygulanmak istenen psikoeğitim programlarına hazırlık yapılmadan önce grubun yaş aralığına dikkat edilmesi, ergen grupla yapılması planlanıyorsa grubun çevrimiçi ortamdaki eğitimlere yönelik algılarının ve istekliliklerinin değerlendirilmesi gerekliliğı önemli görölmektedir.
4. Araştırma kapsamında oluşturulan KGDAYP uyarlanarak, ihtiyaç duyulan kademelerde, öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmak amacıyla okul psikolojik danışmanları ve alanda çalışan diğ er uzmanların kullanımına sunulabilir.
5. Okulda çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları akademik baskıları ve zorlukları iyi gözlemleyip bu doğrultudaki ihtiyaçları belirlemeleri ve farklı müdahale türleriyle öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırarak akademik yılmazlıklarını desteklemeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA.
- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağamlık programının ergenlerin psikolojik sağamlık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8,(2), 167- 192. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21659/232913>
- Akyürek, C. (2019). *Öz-belirleme kuramına dayalı müdahale programının akademik yılmazlığa etkisi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Alva, SA. (1991). Academic invulnerability among mexican-american students: the importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 13(1), 18-34. doi: 10.1177/07399863910131002
- Arastaman, G (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arnold, P. F. (2003). *Characteristics of families and schools that foster academic resilience: Insights gained from the National Education Longitudinal Study, 1988–1994*. The Florida State University.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). Avrupa'da Eğitim ve Öğretimde Okul Teriyle Mücadele: Stratejiler, Politikalar ve Önlemler. Eurydice ve Cedefop Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.

- Aydın, S. Z. (2016). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ve kendini toparlama gücü arasındaki ilişki: öz-duyarlık ve duygu düzenleme güçlüğü'nün düzenleyici rolü*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. G. (2017). *Explaining the factors associated with the likelihood of academic resilience in science and mathematics literacies in pisa 2012*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. 257-280.
- Basim, H. N., ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bayhan, G., ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. *Northwest Regional Educational Laboratory*, 3-32.
- Benard, B., Constantine, N. & Diaz, M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: the healthy kids resilience assessment. *The Healthy Kids Resilience Assessment*, 20.
- Beyazoğlu, Karakaya, F. (2019). *Yoksul çevrede yaşayan ergenlerin akademik dayanıklılığının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177–195.

- Boyden, J. & Mann, G. (2005). Children's risk, resilience and coping in extreme situations. *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, 3, 26. doi: 10.4135/9781412976312.n1
- Bölükbaş, S. (2018). *Türkiyede yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü*. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bridgeland, J. M., DiJulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Ö., ve Köklü, N. (2000). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2).
- Chung, H. F. (2008). *Resiliency and character strengths among college students*. The University of Arizona.
- Choudhury, A. (2006). Revisiting dropouts: Old issues, fresh perspectives. *Economic and Political Weekly*, 41(51), 5257-5263.
- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa: general section. *South African Journal of Psychology*, 35(3), 574-591.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda Anlam ve Yılmazlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School psychology quarterly*, 23(4), 474.
- Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ermish, J., and Francesconi, M. (2001). Family matters: Impacts of family background on educational attainment. *Economica*, 68(270), 137-156. doi: 10.1111/1468-0335.00239
- European Statistical Office. (2020). Early leavers from education and training. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Farah, N., & Upadhyay, M. P. (2017). *How are school dropouts related to household characteristics? Analysis of survey data from Bangladesh*. *Cogent Economics & Finance*, 5, 1-18. doi: 10.1080/23322039.2016.1268746
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221.
- Fisk, B. (1994). Urban school dropouts: A case study. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Alberta.

- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2016). Mental fortitude training: An evidence-based approach to developing psychological resilience for sustained success. *Journal of Sport Psychology in Action*, 7(3), 135-157.
- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty* (Doctoral dissertation, Piedmont College).
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on adolescence*, 11(3), 225-244.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American behavioral scientist*, 34(4), 416-430.
- Garmezy, N. (1993). Vulnerability and resilience. *American Psychological Association*, 53, 377-398.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: *Resilience despite risk*. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Garmezy, N. E., & Rutter, M. E. (1983). Stress, coping, and development in children. In *Seminar on Stress and Coping in Children, 1979, Ctr for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Stanford, CA, US*. Johns Hopkins University Press.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American educational research journal*, 34(2), 395-419.
- Ghadampour, E., Yousefvand, M., Farokhzadian, A., Hassanvand, B., & Yousefvand, M. (2017). The effectiveness of Quality of Life Therapy (QOLT) on the academic

- resilience and self-differentiation in depressed girls high school students. *J Psychol Psychiatry*, 4(3), 77-90.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. (Doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Goldberg, M. (1999). Truancy and dropout among Cambodian students: Results from a comprehensive high school. *Social Work in Education*, 21(1), 49-63.
- Gonzalez, R. and Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317.
- Gordon, K. A. (1996). Resilient Hispanic youths' self-concept and motivational patterns. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18(1), 63-73.
- Gouda, S., & Sekher, T. (2014). Factors leading to school dropouts in India: An analysis of national family health survey-3 data. *International Journal of Research & Method in Education*, 4(6), 75-83. doi: 10.9790/7388-04637583
- Grotberg, E. H. (1996). The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions.
- Gülbahar, E (2019). *Ergenlerde karakter güçleri ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the literature on “at-risk” and resilient children and young people. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2).

- Hashemzadeh A, Hatami H.R, Banijamali Sh, Asadzade H. (2022). The efficacy of mindfulness training on academic resilience and sense of belonging of female students high school. *Journal of Psychological Science*, 21(112): 763 -779 .
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar. T. Doğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hendar, K., Awalya, A., & Sunawan, S. (2019). Solution-focused brief therapy group counseling to increase academic resilience and self-efficacy. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 8(3), 1-7.
- Henderson, N., & Milstein, M. (1996). Resiliency in schools. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- 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. doi: 10.1177/070674371105600504
- Hossinlou, M., & Jadidi, H. (2020). Evaluation of the effectiveness of motivation management on academic resilience and academic procrastination of female high school students. *Journal of Psychology New Ideas*, 6(10), 1-16.
- Hutchinson, A. M. K., Stuart, A. D., & Pretorius, H. G. (2010). Biological contributions to well-being: The relationships amongst temperament, character strengths and resilience. *SA journal of industrial psychology*, 36(2), 1-10.
- Işık, Ş. (2020). *Karakter Güçleri ve Erdemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- İrfan Arif, M., ve Mirza, M. S. (2017). Effectiveness of an intervention program in fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 251-264.

- JJ, R. R., & Vijayalaxmi, A. H. M. (2017). Influence of intervention program to foster academic resilience among adolescents. *Age*, 13(14), 24.
- Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). Family communication patterns and academic resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 87-90.
- Jowkar B., Kojuri J., Kohoulat N. & Hayat A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*.
- Kabakçı, Ö. F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanevsky, L., Corke, M., & Frangkiser, L. (2008). The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city English learners in a museum-based school program. *Education and Urban Society*, 40(4), 452-475.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132(3), 474-484.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430.
- Karacabey, M.F., (2016) *Ortaöğretimde Okul Terkinin Bireysel ve Kurumsal Nedenleri: Şanlıurfa İli Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.

- Kartal, S., ve Ballı, F. E. (2020). Okul terki araştırmaları: sistematik bir analiz alışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278.
- Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kennedy, A. C., & 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(6), 750-773.
- Kheirkhah, A. (2020). Investigating the effect of social skills training on happiness, academic resilience and self-efficacy of girl students. *Archives of Pharmacy Practice*, 11(S1), 157-164.
- Kırbaş, H. (2021). *Akademik dayanıklılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kiye, S. (2016). *Ergenlerde karakter güçlerinin içselleştirme ve dışsallaştırma belirtilerine ilişkin koruyucu etkisi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1067.
- Krapp, A., & Fink, B. (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. *The role of interest in learning and development*, 397-429.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.

- Kristjansson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational psychologist*, 47(2), 86-105. doi: 10.1080/00461520.2011.610678
- Lee, D. D. (2009). Impact of resilience on the academic achievement of at-risk students in the upward bound program in Georgia.
- 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.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological bulletin*, 116(1), 75.
- Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental psychopathology: Volume three: Risk, disorder, and adaptation*, 739-795.
- Luthar, S. S., & Cushing, G. (2002). Measurement issues in the empirical study of resilience. *Resilience and development*, 129-160.
- 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.
- Mangham, C., McGrath, P., Reid, G., & Stewart, M. (1995). Resiliency: Relevance to health promotion. Detailed analysis. *Ministry of supply and services. Catalogue*, (H39-330).
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 14, 34- 49.

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Mashhadi, R., Arab, A., & Jenaabadi, H. (2021). The Effect of Group Positivity Training Method on Social Adequacy and Academic Resilience of Girl High School Student. *Journal of Applied Psychology*.
- 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(4), 425-444.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. In *educational resilience in inner city America: Challenges and prospects*, 3-25.
- Masten, A. S. , & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205-220. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.20.
- 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.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of positive psychology*, 74, 88.

- McCubbin, H., Thompson, A. ve McCubbin, M. (2001). Family assessment: resiliency, coping and adaptation:inventories for research and practice. Madison: University of Wisconsin System.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67, 137-40.
- Morales, Erik, E. (2008). The Resilient Mind: The Psychology of Academic Resilience. *The Educational Forum*, 72(2), 152-167.
- Morsünbül, Ü. ve Yazar, B. (2021). Akademik Dayanıklılığın Kimlik Boyutları ve Okula Bağlanma ile İlişkisi: Ortaokul Öğrencileri Üzerinden Bir İnceleme. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 1-10.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and special education*, 24(1), 16-26.
- Nakajima, M., Kijima, Y., & Otsuka, K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245-253. doi: 10.1016/j.ijedudev.2018.05.006
- Nazlı, S. (2014). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In *Well-being and cultures* (pp. 11-29). Springer, Dordrecht.
- OECD. (2012), PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/19963777> .

- Öcal, S. (2021). *Genç yetişkinlerde erken dönem uyum bozucu şemalar, psikolojik dayanıklılık ve kişiler arası ilişki tarz arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi: İstanbul.
- Özcan, B. (2005). *Anne-Babaları Boşanmış ve Anne-Babaları Birlikte Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Özellikleri ve Koruyucu Faktörler Açısından karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi: Ankara
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara.
- Öğülmüş, S., Aypay, A., Taşpınar, M., Çabuk Kaya, N., Varçın, R., Pişkin, M. ve Çam, Z. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF.
- ÖSYM (2021). Sayısal Bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/YERLESTIRME/sayisal_bilgiler_17092021.pdf.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of adolescence*, 29(6), 891-909. doi: [10.1177/2156759X0801200214](https://doi.org/10.1177/2156759X0801200214)
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional school counseling*, 12(2), 85-92.

- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of college and character*, 10(4), 1-10.
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of adolescence*, 10(2), 163-186.
- 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.
- Perrone, K. M., Sedlacek, W. E., & Alexander, C. M. (2001). Gender and ethnic differences in career goal attainment. *The Career Development Quarterly*, 50(2), 168-178.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44.
- Peterson, C. & Seligman, M. E., (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Vol 1. Oxford University.
- Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14(2), 143-147.
- Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies*, 21(2), 214-217.
- Proctor, C. (2013). The importance of good character. In *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, 13-21.
- Proyer, R. T., Ruch, W., & Buschor, C. (2013). Testing strengths-based interventions: A preliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity, gratitude, hope, humor, and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 275-292.

- Rashid, T., & Anjum, A. (2005). 340 ways to use VIA character strengths. *Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.*
- Reis, S. M., Colbert, R. D., and Hebert, T. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27, 110-120.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.
- Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 11, 63-78.
- Rose, J. & Steen, S. (2015). The achieving success everyday group counseling model: Fostering resiliency in middle school students. *Professional School Counseling*, 18(1), 28-37.
- Rosenthal, B.S. (1998). Non-School correlates of dropout: an integrative review of the literature. *Children and Youth Service Review*, 20 (5), 413-433.
- Rossi, N. E., Bisconti, T. L., & Bergeman, C. S. (2007). The role of dispositional resilience in regaining life satisfaction after the loss of a spouse. *Death studies*, 31(10), 863-883.
- Ross ve ark. (2022). A Quasi-experimental study of gratitude journaling on students' academic resilience. *Jurnal kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 8(1), 102-113.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of adolescence*, 24(4), 461-472.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Sadioğlu, Z. (2019). Öğretmen güdüsel desteği ve öğrenci denetim odağının, lise öğrencilerinin akademik yılmazlık ve başarıları ile ilişkisi. (Yüksek lisans tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Seban, D. ve Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126.
- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410.

- Sheldon, K. & King, L., (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 6, 216-217.
- Shoshani, A. & Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment—Parental and children's character strengths and the transition to elementary school. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315-326.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2016). The resilience function of character strengths in the face of war and protracted conflict. *Frontiers in psychology*, 6, 2006.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri araştırmaları dergisi*, 1(2), 27-47.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- Steen, T. A., Kachorek, L. V., & Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of youth and adolescence*, 32(1), 5-16.
- Steinberg, S. (2007). Adolescence. New York: Mc-Graw Hill.
- Sun, J., & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of mental health promotion*, 9(4), 16-25.
- Sunar, S. (2016). Türkiye’de ve başka ülkelerde okul terkleri ve devamsızlık. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 37(435), 15.

- Suryani, S., & Oktavia, N. A. (2021). Pro-Session (Self Compassion Program) in improving academic resilience of muslim students. *Jurnal Bimbingan Konseling Islam*, 12(2), 173-187.
- Tamer, M. G. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.
- Tang, C., Zhao, L., and Zhao, Z. (2018). Child labor in China. *China Economic Review*, 51, 149-166. doi: 10.1016/j.chieco.2016.05.006
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toplama gücü ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 77-86.
- Trampush, J. W., Miller, C. J., Newcorn, J. H., and Halperin, J. M. (2009). The impact of childhood ADHD on dropping out of high school in urban adolescents/young adults. *Journal of Attention Disorders*, 13(2), 127-136. doi: 10.1177/1087054708323040
- Ulaş S., & Seçer İ. (2020). Adaptation of the academic resilience scale to Turkish culture: Reliability and Validity. The Congress of VII Turkcess.
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438-454.
- Veas Iniesta, A., López López, J. A., Gilar Corbi, R., Minano Perez, P., & Castejon Costa, J. L. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving, and over-achieving students: A mixed-effects analysis. *Psicothema*.

- Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology*, 6, 610.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools. Publication Series No. 4.
- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory approach. *Gender Issues*, 20(4), 43-54.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2002). Resiliency among students at risk of academic failure. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(2), 29-48.
- Weaver, D. E. (2009). The relationship between cultural/ethnic identity and individual protective factors of academic resilience. The College of William and Mary, Virginia.
- Weber, M. ve Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom?. *Child Indicators Research*, 5(2), 317-334.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Psychological Science*, 4(3), 81-85.
- Weybright, E. H., Caldwell, L. L., Xie, H., Wegner, L., & Smith, E. A. (2017). Predicting secondary school dropout among South African adolescents: A survival analysis approach. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-11.
- Wright, M. O. D., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development. In *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Springer, Boston, MA.

- Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J., Calderon, S., Charney, D. S., & Math  , A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 7, 10.
- Wu, Q., Tsang, B., & Ming, H. (2014). Social capital, family support, resilience and educational outcomes of Chinese migrant children. *British Journal of Social Work*, 44(3), 636-656.
- Yamamoto, T., Matsumoto, Y., & Bernard, M. E. (2017). Effects of the cognitive-behavioral you can do it! Education program on the resilience of Japanese elementary school students: a preliminary investigation. *International Journal of Educational Research*, 86, 50-58.
- Yavuz, H.  . (2015). *Ekonomik Bakımdan Dezavantajlı  ğrencilerin Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Bazı Koruyucu Faktörler Açısından İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarısını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Yılmaz-Fındık, L. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı  ğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249-273. Erişim adresi:
- Yılmaz, H., & Sipahioğlu,  . (2012). Investigating resilience of adolescents in different risk groups. *Elementary Education Online*, 11(4).
- Yüce, A. (2019). Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Y ner, B. ve  zdemir, M. (2017). Metaforik Okul Algısı ile Okulu Terk Eğilimi Arasındaki İlişkinin  ğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim*

Fakóltesi Dergisi, 37(3), 1041-1060. Erişim adresi:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/33422/303842>



EK 1: VERİ TOPLAMA ARACININ KULLANIMI İÇİN İZİN YAZISI

Akademik Dayanıklık Ölçeği İzin Talebi

 **Cana Bektaş**
11.01.2022 Sal 09:25
Kime:

Sayın Prof. Dr. Şahin Kapiııran,
İsmim Cana Bektaş. Başkent Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim.
"Karakter Güçlerine Dayalı Çevrimiçi (online) Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması yürütmeyi planlıyorum.
Lise 1 öğrencileriyle yürütmeyi planladığım tez çalışmam için Türkçe formunu geliştirdiğiniz Akademik Dayanıklık ölçeğini kullanmak için sizden izin istiyorum.
Teşekkür ederim.
Sevgi ve saygılarımla...

Cana Bektaş

 **ŞAHİN KAPIKIRAN**
17.01.2022 Pzt 14:41
Kime: Cana Bektaş

 **AKADEMİK DAYANIKLIK.doc**
34 KB

Merhaba Cana

Ölçek ektedir. ölçeği kullanabilirsiniz. iyi çalışmalar

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

EK 2: ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA ONAYI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-45427565
Konu : Araştırma İzni

10.03.2022

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 02.03.2022 tarihli ve 107821 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Cana BEKTAŞ'ın "**Karakter Güçlerine Dayalı Çevrimiçi (Online) Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı liselerde uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (20 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Başkent Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3: KGDYPP PSİKOEĞİTİM PLANI

Psikoeğitim Planı

Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı

Psikoeğitim programının temel aldığı kuram: Pozitif Psikoloji

Üye sayısı: 7 (4 kız 3 erkek)

Üyelerin yaş ortalaması: 15

Oturum sayısı: Bir ön oturum ve 6 psikoeğitim oturumu olmak üzere 7 oturum

Oturum Süresi: 45 dakika

Mekan: Yüz yüze okul ortamı

Psikoeğitim Programının Genel Amacı: Katılımcıların akademik olarak yılmaz olmalarını destekleyecek karakter güçlerini fark etmeleri ve farkındalık kazanmalarını sağlamak.

Yeterlikler ve Kazanımlar:

Ön Oturum:

- Programın genel özellikleri ve kurallar hakkında bilgi sahibi olur.
- Programda ele alınacak temel kavramlar ile ilgili bilgi sahibi olur.

1. Oturum:

- Birbirlerini ve grup liderini tanır.
- Gruba katılma beklenti ve amaçlarını ifade eder.
- Yılmazlık, akademik yılmazlık ve karakter güçleri kavramlarını açıklar.

2. Oturum:

- Merak ve öğrenme aşkı karakter güçlerini tanır.
- Merak ve öğrenme aşkı karakter güçlerinin öğrenme ile ilişkisini kavrar.

3. Oturum:

- Çok yönlü bakış açısı ve yaratıcılık karakter gücünü tanır.
- Farklı bakış açısına sahip olmanın ve orijinal fikirler üretmenin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini fark eder.

4. Oturum:

- Açık fikirlilik karakter gücünü tanır.
- Eleştirel düşünme biçimini kendi yaşantısından örneklerle uyarlar.

5. Oturum:

- Sebatkarlık ve yaşam coşkusu karakter gücünü tanır.
- Yapılan işlere yönelik enerjik olmanın, sebat etmenin ve azmin etkisini değerlendirir.

6. Oturum:

- Umut karakter gücünü tanır.
- Geleceğe ilişkin planlarda umutlu olmanın önemini kavrar.
- Üyeler kendilerinde meydana gelen değişimi fark eder.

EK 4: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili gençler;

Bu çalışma Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının etkililiğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmektedir.

Sizden her ifadeyi dikkatle okumanız ve ifadelerin yanında yer alan seçenekten size en uygun olanı işaretlemeniz beklenmektedir.

1. Rumuz (takma isim):
2. Cinsiyetiniz:
3. Sınıf Düzeyiniz:
4. Okulunuzun Türü: ☐ Genel lise ☐ Meslek/teknik lise ☐ İmam Hatip ☐ Güzel sanatlar lisesi ☐ Temel lise ☐ Fen lisesi ☐ Anadolu lisesi ☐ Diğer (yazınız).....
5. Siz dahil kardeş sayınız: ☐ Tek çocuğum ☐ 3 ☐ 2 ☐ 4 ve daha fazla
6. Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız “HAYIR” ise bunun nedeni nedir? ☐ Boşandılar ☐ Babam Öldü ☐ Annem Öldü ☐ Ayrı yaşıyorlar
7. Evinizde anneniz ve/veya babanız dışında başka yetişkinler yaşıyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız “EVET” ise kimler?

8. Annenizin Eğitim Durumu:

- () Okuryazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu
() Ön lisans mezunu () Lisans mezunu
() Yüksek lisans/Doktora mezunu

9. Annenizin Mesleği:**Çalışıyor mu?**

- () Çalışmıyor () Yarı zamanlı bir işte çalışıyor
() Tam zamanlı bir işte çalışıyor () Emekli oldu

10. Babanızın Eğitim Durumu:

- () Okuryazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu
() Ön lisans mezunu () Lisans mezunu
() Yüksek lisans/Doktora mezunu

11. Babanızın Mesleği:**Çalışıyor mu?**

- () Çalışmıyor () Yarı zamanlı bir işte çalışıyor
() Tam zamanlı bir işte çalışıyor () Emekli oldu

12. Ailenizin gelir durumu:**Hangi sosyoekonomik düzeyde olduğunuzu düşünüyorsunuz?**

- () Alt () Orta () Üst

13. 2021 Lgs Puanınız:**14. İlköğretim mezuniyet puanınız:****15. 2020-2021 eğitim öğretim yılı online eğitime katılma durumunuz:**

- () Her gün düzenli katıldım () Haftada birkaç saat katıldım () Hiç katılmadım

16. 2020-2021 eğitim öğretim yılı yüz yüze eğitime katılma durumunuz:

- () Yüz yüze eğitim olduğunda katıldım. () Ailem pandemi sebebiyle göndermedi.
() Ben pandemi sebebi ile gitmek istemedim.

EK 5: AKADEMİK DAYANIKLIK ÖLÇEĞİ

AKADEMİK DAYANIKLIK

	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

EK 6: VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

Veli Onay Mektubu

Sevgili Anne-Babalar,

Başkent Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Ankara ilinde özel bir eğitim öğretim kurumunda rehber öğretmen olarak görev yapmaktayım. Dr. Öğretim Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ danışmanlığında “Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezim kapsamında bir araştırma yapmaktayım.

Bu çalışmanın amacı nedir?

Araştırmamın amacı karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık psikoeğitim programının öğrencilerin akademik yılmazlık becerilerini destekleyip desteklemediğidir.

Karakter güçleri; bireylerin pozitif yönlerine odaklanan, iyi bir yaşamın önünü açan ve bireylerin gelişimine en üst düzeyde fayda sağlayan özelliklerdir. **Akademik yılmazlık** ise yaşamdaki zorluklara rağmen öğrencilerin yüksek akademik başarı göstermeleri biçiminde tanımlanır. Farklı karakter güçleri yılmazlığı desteklemektedir. Öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artıracığı düşünülen merak, öğrenme aşkı, çok yönlü bakış açısı, yaratıcılık, açık fikirlilik, sebatkarlık, yaşam coşkusu ve umut karakter güçlerinin psikoeğitim programıyla öğrencilerde güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda psikoeğitim programının lise birinci sınıf öğrencilerine grup biçiminde ve yüz yüze uygulanması planlanmıştır.

Sizin ve çocuğunuzun katılımcı olarak ne yapmasını istiyorum?

Çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek için çocuklarınızın bazı anketleri doldurmasına ihtiyaç duymaktayım. Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda dolduracaktır. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istediğim gibi, çalışmaya başlamadan çocuğunuzdan da sözlü olarak katılımıyla ilgili rızası mutlaka alınacaktır.

Çocuğunuzdan alınan bilgiler ne amaçla ve nasıl kullanılacak?

Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Çocuğunuzun ismi ve kimlik bilgileri, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımdan okula ulaştırılacaktır.

Çocuğunuz ya da siz çalışmayı yarıda kesmek isterseniz ne yapmalısınız?

Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Yine de, bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem de çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Katılım sırasında sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissettiğini belirtirse, ya da kendi belirtmese de araştırmacı çocuğun rahatsız olduğunu öngörürse, çalışmaya sorular tamamlanmadan ve derhal son verilecektir. Şayet siz çocuğunuzun rahatsız olduğunu hissederseniz, böyle bir durumda çalışmadan sorumlu kişiye çocuğunuzun çalışmadan ayrılmasını istediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır.

Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bana yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Cana Bektaş

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu bana iletmesi için çocuğunuza ulaştırınız.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum’nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Baba Adı-Soyadı.....

Anne Adı-Soyadı.....

İmza

İmza

.....

B) Bu çalışmaya katılmayı kabul etmiyorum ve çocuğumun’nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Baba Adı-Soyadı.....
Soyadı.....

Anne Adı-

İmza

İmza

.....

EK 7: ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

Öğrenci Onam Formu

Sevgili Gençler,

İçerisinde yer aldığınız, yüz yüze biçimde sürdürülecek ve 7 hafta devam edecek psikoeğitim programının adı “Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı”dır. Aşağıda yer alan bilgilerle bu kavramlar size tanıtılacaktır.

Psikoeğitim nedir?

Psikoeğitim grupları eğitimsel içeriği olan, beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken hedeflerin yer aldığı bir grup çeşididir. Bu gruplarda birtakım beceriler öğretilir, problemleri önlemek için çaba sarf edilir ve üyelerin birbirleriyle etkileşimine önem verilir.

Karakter ve karakter güçleri nedir?

Karakter; bireylerin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında gösterdiği olumlu özellikler bütününden oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Karakter güçleri ise; bireylerin pozitif yönlerine odaklanan, iyi bir yaşamın önünü açan ve bireylerin gelişimine en üst düzeyde fayda sağlayan özelliklerdir.

Yılmazlık ve akademik yılmazlık nedir?

Yılmazlık; bireylerin risklere, birtakım zorluklara veya gelişimlerini riske sokacak ciddi tehditlere rağmen yaşamda güçlü kalmaları ve bu durumlara iyi düzeyde uyum sağlamalarıdır. Akademik yılmazlık ise; yaşamdaki zorluklara rağmen öğrencilerin yüksek akademik başarı göstermeleridir.

Bu çalışmanın amacı nedir?

Bu psikoeğitimin amacı, akademik beceriler ile ilgili olduğu düşünülen karakter güçlerinizin oturumlarda desteklenmesi ve güçlendirilmesiyle akademik yılmazlık becerilerinizin artırması ve geliştirilmesidir. Psikoeğitim sürecinin sonuna gelindiğinde sizlerin akademik olarak daha yılmaz bireyler olmanız hedeflenmektedir.

Araştırma dahilinde sizlerden, Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci Onam Formu, Akademik Dayanıklılık Ölçeği, Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu ve Psikoeğitim Değerlendirme Formu, ailenizden ise Anne-Baba Onay Formu doldurulması istenecektir. Ayrıca belirlenen gün ve saatteki oturumlara düzenli katılmanız gerekmektedir.

Yüzyüze biçimde ve 7 hafta sürecek “Karakter Güçlerine Dayalı Akademik Yılmazlık Psikoeğitim Programı”na katılım sağlamayı kabul ediyorum.

Ad Soyad:

İmza:

Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bana yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,
Cana Bektaş

EK 8: Ne Kadar Azimliyim? ve Ne Kadar Yaşam Doluyum? Formu

	Ne Kadar Azimliyim?	Evet	Kısmen	Hayır
1	Bir işi tamamlamak için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3
2	Uzun vadeli amaçlarım için etkili bir biçimde çalışmaya hazırım.	1	2	3
3	İnsanlar benim demir gibi bir iradeye sahip olduğumu söylerler.	1	2	3
4	Herhangi bir işi tamamlamak için çoğu zaman cesaretlendirilmeye ihtiyaç duymam.	1	2	3
5	Herhangi bir görevde başarısız olduğumda, tekrar tekrar denemeye hazırım.	1	2	3
6	Bir problemi çözmeye çalışırken takılırsam alternatif yollar denerim.	1	2	3
7	Başarısızlık ile karşı karşıya kalsam bile kolayca pes etmem.	1	2	3

	Ne Kadar Yaşam Doluyum?	Evet	Kısmen	Hayır
1	Kendimi canlı ve coşkulu hissederim.	1	2	3
2	Enerjim ve ruhum var.	1	2	3
3	Neredeyse her zaman uyanık ve tetikte hissederim.	1	2	3
4	Kendimi enerjik hissederim.	1	2	3
5	Kendimi moral dolu hissederim.	1	2	3
6	Kendimi nadiren tükenmiş hissederim.	1	2	3

Kaynak: Işık, Ş. (2020). *Karakter Güçleri ve Erdemler*. Ankara: Pegem Akademi.

EK 9: AZİM ÖRNEKLERİ

Betul Mardin



“İnsanın içinde bir güneşi gibi bir şey var ya, bir yolda başlamışım yürümeye, böyle gidiyorum.”

Betul Mardin

1920’li yıllarda dünyaya gelen Betul Mardin, beş yaşına kadar hiç konuşmadı. Konuşmaya başladığında ise kekeme olduğu ortaya çıktı. Yediği dayakların etkisiyle 13 yaşına kadar itilip kakılan bir kekeme olarak devam ettirdi hayatını. 13 yaşında fark etti ki ya itildiği köşelerde görünmez olup gidecek ya da bu gidişatı değiştirecek. Bir çınar ağacının gölgesinde kendisine bir söz verdi: “benimle kimse alay etmeyecek, bugün benimle alay ettikleri son gün olacak!”. Bu yeminden sonra dünyası değişti Betul Mardin’in. Herkesten daha çok çalışarak mücadele etti ve en önemlisi değişimin gücüne kayıtsız şartsız inandı. Gazetede tercümanlık ile başladı ve Türkiye’nin parmakla gösterilecek önemli insanları arasına girdi. Ülkemizdeki iletişim ve halkla ilişkilerin duayeni kabul edildi. Bunun sebebi yaptığı işi tutkuyla ve severek yapması. Tüm bunları yaparken merakını ve öğrenme yetisini yanından hiçbir zaman ayırmamış olmasıdır.

Abdullah Özkaya



Denizli Pamukkale Üniversitesi’nde güvenlik görevlisi olarak çalışırken Tıp Fakültesini kazandı. Hem çalışıp hem de okuyarak doktor oldu. Yıllarca vardiyalı olarak çalıştı. Geceleri bekçi gündüzleri tıp öğrencisi oldu. Zor bir bölüm olan Tıp fakültesinden mezun olmak çok zorken Özkaya, üç yıl ara vermesine, evli ve bir çocuk sahibi olmasına rağmen okulunu başarılı bir şekilde bitirmeyi başardı.

Kübra Öztürk



Ankara’da konfeksiyon işçisi bir babanın ve ev hanımı bir annenin en küçük çocuğu olarak dünyaya geldi. 8 yaşındayken öğretmeninin tavsiyesiyle bir derneğin sosyal sorumluluk projesi kapsamında açtığı satranç kursuna başladı. Gecekonuda, zorlu yaşam şartları ve imkansızlıklar içinde büyüyen Kübra, zorlukların nasıl aşılabileceğini ve başarıya nasıl ulaşılacağını tüm dünyaya gösteren örnek bir isim oldu. Türkiye tarihinde Avrupa satranç şampiyonu olarak tarihe geçmeyi başardı. 15 yaşında başladığı Milli Takım kariyerine Kadın Büyük Usta unvanı ile hâlâ sürdürmekte.

Eşref Armağan



Eşref Armağan doğuştan görmez olan bir ressamdır. Hiçbir zaman günbatımını, çiçekleri ve renkleri görememiştir. Tuttuğunu koparan, mücadeleci ve güçlü kişiliği sayesinde Türkiye’de ve Dünya çapındaki sergilerde resimleri yer almıştır. Bu özelliği ile TEDx konuşmacısı olarak davet edilmiş ve “Bakmadan Gören Beyin” isimli bir konuşma yapmıştır.

EK 10: KİŞİSEL BİLGİ FORMU SONUÇ TABLOSU

		Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	Kız	4	5
	Erkek	3	2
Sınıf Düzeyi	9	7	7
Okul Türü	Anadolu Lisesi	7	7
Kardeş Sayısı	2	2	-
	3	1	6
	4 ve daha fazla	4	1
Anne-Baba Birliktelik	Evet	6	7
	Hayır	1	-
Evde Anne-Baba Dışında Yaşayan Kişi	Evet	-	2
	Hayır	7	5
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	6	3
	Ortaokul	1	1
	Lise	-	2
	Ön lisans	-	1
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	7	5
	Tam zamanlı bir işte çalışıyor	-	1
	Emekli Oldu	-	1
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	1	1
	Ortaokul	4	-
	Lise	-	5
	Ön lisans	1	-
	Lisans	-	1
Baba Çalışma Durumu	Çalışmıyor	1	2
	Tam zamanlı bir işte çalışıyor	2	4
	Yarı zamanlı bir işte çalışıyor	1	-
	Emekli oldu	3	1
Aile Gelir Durumu	Orta	7	7
Online Eğitime Katılma Durumu (2020-2021)	Her gün düzenli katıldım	5	3
	Haftada birkaç saat katıldım	1	3
	Hiç katılmadım	1	1
Yüz Yüze Eğitime Katılma Durumu (2020-2021)	Yüz yüze eğitime katıldım	7	5
	Ailem pandemi sebebi ile göndermedi	-	2

EK 11: AKADEMİK ÇALIŞMALAR DEĞERLENDİRME FORMU

Akademik Çalışmalar Değerlendirme Formu

Sevgili katılımcı,

Aşağıda yer alan soruları dikkatle okuyup boşlukları içtenlikle doldurduğun için teşekkürler.

Ad Soyad:

Okul senin için ne ifade eder?

.....
.....
.....

Genel olarak okul başarın hakkında ne söylersin?

.....
.....
.....

Dersler ve öğrenme süreçlerinde bir zorlukla karşılaşırsan ne yaparsın?

.....
.....
.....

Başarısız olduğunu düşündüğün derslerle ilgili ne yaparsın?

.....
.....
.....

Öğrenme becerilerini geliştirmek için ne yaparsın?

.....
.....
.....

Ders başarını etkileyen durum/olaylar nelerdir?

.....
.....
.....

EK 12: PSİKOEĞİTİM DEĞERLENDİRME FORMU SONUÇ TABLOSU

No	Soru	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Psikoeğitim programı kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu.	0	0	0	2	5
2	Psikoeğitim programı yeni beceriler edinmemi sağladı.	0	0	0	2	5
3	Psikoeğitim programında öğrendiğim bilgiler kendimi anlama ve farkındalık açısından işime yaradı.	0	0	0	1	6
4	Psikoeğitim programında öğrendiğim karakter güçlerinin mevcut güçlerimi desteklediğini düşünüyorum.	0	0	0	2	5
5	Psikoeğitim programında yer alan etkinliklere büyük bir zevkle katıldım.	0	0	0	1	6
6	Psikoeğitim programında edindiğim becerilerin akademik başarıımı artırmada etkili olabileceğini düşünüyorum.	0	0	0	3	4
7	Psikoeğitim programında elde ettiğim becerileri yaşamımda kullanabileceğimi düşünüyorum.	0	0	0	2	5
8	Grup lideri, eğitimde yer alan konuları bize açık ve anlaşılabilir bir dille anlattı.	0	0	0	0	7
9	Grup lideri, eğitim süresince bana kendimi iyi hissettirdi.	0	0	0	0	7
10	Psikoeğitim programına benzer bir program olursa katılmak isterim.	0	0	0	1	6
11	Arkadaşlarıma bu programa katılmalarını öneririm.	0	0	0	1	6