

T.C
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



**ERGENLERDE AKADEMİK YILMAZLIĞIN YORDAYICILARI: SOSYAL
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE İYİMSERLİK**

ZEYNEP ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP, 2024



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeynep ŞAHİN tarafından hazırlanan “Ergenlerde Akademik Yılmazlığın Yordayıcıları: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik” başlıklı tez, 22/12/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu/Üniversitesi	İmzası:
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ramin ALİYEYEV	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞAM	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ

Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Zeynep ŞAHİN

19.01.2024

ÖNSÖZ

Lisans sürecimden bu yana tanıdığım için kendimi çok şanslı hissettiğim, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, yeri gelince çalışmayı, yeri gelince durup dinlenmeyi ama hep çabalamayı öğreten, her daim desteğini ve güvenini hissettiğim, bana akademisyenliği sevdiren, ne yazsam bendeki yerini anlatmaya yetersiz kalacak canım hocam, kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ramin ALİYEYEV'e sonsuz teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunan, daha iyi bir çalışma ortaya koymama destek olan Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞAM'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecinde bizlere farklı bakış açıları kazandıran, bilgi birikimimizi arttırmamıza katkı sunan sayın hocalarım Prof. Dr. Seher SEVİM, Prof. Dr. Gürhan CAN, Doç. Dr. Cemre ERTEN TATLI ve Dr. Öğr. Üyesi Özgür Osman DEMİR'e teşekkür ederim. Ayrıca lisans sürecimden bu yana anlaşılması en zor dersleri bu kadar kolaylaştıran, bu sayede tez yazım sürecimizdeki engelleri de daha kolay aşmamıza katkı sunan, her sorumuzu içtenlikle yanıtlayan çok kıymetli hocam Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ'a çok teşekkür ederim.

Akademik hayatımın en büyük şanslarından biri olarak gördüğüm, yüksek lisans gibi zorlu bir süreci beraber yürümekten keyif duyduğum, her kafa karışıklığımda bilgi ve tecrübesiyle yoluma ışık tutan, kendisini tanımaktan büyük mutluluğum duyduğum çok kıymetli hocam Betül DEMİRDAĞ'a çok teşekkür ederim.

Lise hayatımdan bu yana motivasyonum düştüğünde motive eden, duasıyla, varlığıyla desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam Mücahit AKSÜT'e çok teşekkür ederim.

Kaygılandığımda aradığım ilk kişi, beni hep anlayan, yönümü kaybedip motivasyonum düştüğünde beni ayağa kaldıran, bana hep inanan, zorluklarımı kolay kılan, lisanstan bu yana beraber güzel başarılar elde ettiğimiz, beraber gülüp ağladığımız, canım dostum Elif Nur BAHAR'a teşekkür ederim. Dostluğunun hayatımdaki yeri bambaşka, iyi ki varsın. Senle daha çok güzel işler başaracağız inşaallah... Lise sıralarında kurduğumuz hayallerin gerçekleşmesine bir bir şahit olduğumuz, bana hep inanan, pes etmeyi düşündüğümde neden yola çıktığımı hatırlatan dostum Şükran Nur ERTAŞ'a teşekkür ederim. Tüm iş yüküm altında sıkıştığımda, yaptığım işlerin iyi olmadığını düşündüğümde vakit ayırıp beni dinleyen, birbirimizi motive etme konusunda uzmanlaştığımız, başardığımda benim kadar sevinen dostum Nisa Nur TANRITANIR'a teşekkür ederim.

Başarılarımda en büyük paya sahip olan ailem... Canım annem Naile ŞAHİN'e, babam Abdülmecit ŞAHİN'e, ağabeyim Muhammet Muaz ŞAHİN'e, kardeşim Ahmet Raif ŞAHİN'e teşekkür ederim. Kendimi "akademik yılmaz" olarak nitelendirmemde en büyük pay sizin. Bana hep inandınız, hep desteklediniz, sürecimi kolaylaştırdınız, ben kendime inancımı yitirsem de siz hiç yitirmediniz. Sonuca bakmaksızın hep çabamı gördünüz. "Sen elinden geleni yaptın" cümlesi her zorlu sürecimden sonra sizden en çok duyduğum cümle galiba. Bu cümle bana çabalamaktan hiç korkmamayı, her zaman elimden geleni yapmayı öğretti. İyi ki benim ailemsiniz. Her şey için teşekkür ederim.

Zeynep ŞAHİN

Gaziantep-2024

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ERGENLERDE AKADEMİK YILMAZLIĞIN YORDAYICILARI:
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE İYİMSERLİK**

Zeynep ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Ramin ALİYEV

GAZİANTEP, 2024

ÖZET

Bu çalışma kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin akademik yılmazlığı yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırma örneklemini Gaziantep ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında çeşitli liselerde öğrenimine devam eden 923 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada Ergenlerde Akademik Yılmazlık Ölçeği, Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği kullanılmıştır. Akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin cinsiyet, sanat/spor dalıyla ilgilenme ve okul dışı bir işte çalışıp çalışmama değişkenlerine göre farklılaşmasını incelemek için ilişkisiz ölçümler için t testi; yaş, okul türü, sınıf düzeyi, not ortalaması, anne/baba eğitim düzeyi, algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşmasını incelemek için tek faktörlü anova kullanılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin akademik yılmazlığı yordama düzeyini belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda akademik yılmazlık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı; akademik yılmazlık ve iyimserlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı; sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik birlikte akademik yılmazlığın %41'ini açıkladığı sonucuna varılmıştır. Bu bulguların yanısıra akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik puanlarının çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri, iyimserlik, ergenlik

HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of EDUCATIONAL and SCIENCES
GUIDANCE and PSYCHOLOGICAL COUNSELING
THESIS MASTER'S PROGRAM

**PREDICTORS OF ACADEMIC RESILIENCE IN ADOLESCENTS:
SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS AND OPTIMISM**

Zeynep ŞAHİN

MASTER THESIS

Advisor

Doç. Dr. Ramin ALİYEYEV

GAZİANTEP, 2024

ABSTRACT

This study examines the predictive level of social-emotional learning skills and optimism regarding academic resilience. The research sample consists of 923 students attending various high schools in Gaziantep in the 2023-2024 academic year. The Academic Resilience Scale for Adolescents, the Social-Emotional Learning Skills Scale for Adolescents and the Optimism-Pessimism Scale for Adolescents were utilized in the study. Independent samples t-test was performed for unrelated measurements to examine whether academic resilience, social emotional learning skills and optimism differed based on the variables such as gender, involvement in art or sport and working in a job outside school. One-way ANOVA was conducted to find out the differences based on age, school type, grade level, GPA, parental education level and perceived parental attitude. Hierarchical regression analysis was employed to determine the predictive level of social-emotional learning skills and optimism regarding academic resilience. Analyzes showed that there was a moderate positive significant relationship between academic resilience and social emotional learning skills. Additionally, a moderate positive significant relationship was found between academic resilience and optimism. Besides, it was concluded that there was a moderate positive significant relationship between social emotional learning skills and optimism. It was found out that social emotional learning skills and optimism explained 41% of academic resilience. Additionally, it was observed that academic resilience, social emotional learning skills and optimism scores differed in terms of various demographic variables.

Keywords: academic resilience, social-emotional learning skills, optimism, adolescence

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Yılmazlık	8
2.1.1. Akademik Yılmazlık	10
2.1.2. Akademik Yılmazlık Modelleri	14
2.1.3. Akademik Yılmazlık ile İlgili Yapılan Araştırmalar	25
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (SDÖB)	37
2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	43
2.3. İyimserlik	49
2.3.1. İyimserlik ile İlgili Araştırmalar	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	55

YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Evren ve Çalışma Grubu.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Ergenler İçin Akademik Yılmazlık Ölçeği.....	57
3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği.....	58
3.3.3. Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği.....	59
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.4. Verilerin Toplanması.....	59
3.5. Verilerin Analizi.....	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	61
BULGULAR.....	61
4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular.....	61
4.2. Akademik Yılmazlığa İlişkin Puanların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	61
4.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	65
4.4. İyimserlik Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	68
4.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserliğin Akademik Yılmazlığı Yordama Düzeyinin İncelenmesi.....	71
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	76
TARTIŞMA VE YORUM.....	76
5.1. Akademik Yılmazlık ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	76
5.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	81
5.3. İyimserlik ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	86
5.4. Akademik Yılmazlık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	89

ALTINCI BÖLÜM	92
SONUÇ VE ÖNERİLER	92
6.1. SONUÇLAR.....	92
6.2. ÖNERİLER.....	94
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	94
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	95
KAYNAKÇA	97
EKLER	116



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Birey, Aile, Çevre ve Okul Bağlamında Risk Faktörleri	11
Tablo 2. Birey, Aile ve Çevre Bağlamında Koruyucu Faktörler	13
Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	56
Tablo 4. Akademik Yılmazlık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	61
Tablo 5. Akademik Yılmazlık Puanlarının Cinsiyet, Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme ve Bir İşte Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları	62
Tablo 6. Akademik Yılmazlık Puanlarının Not Ortalaması, Okul Türü, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu ve Algılanan Ebeveyn Tutumuna İlişkin Anova Sonuçları	63
Tablo 7. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Cinsiyet, Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme ve Bir İşte Çalışma Durumuna İlişkin T-testi Sonuçları.....	66
Tablo 8. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Not Ortalaması, Okul Türü, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu ve Algılanan Ebeveyn Tutumuna İlişkin Anova Sonuçları	67
Tablo 9. İyimserlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet, Spor Dalıyla İlgilenme ve Bir İşte Çalışma Durumuna İlişkin T-testi Sonuçları.....	69
Tablo 10. İyimserlik Ölçek Puanlarına İlişkin Not Ortalaması, Okul Türü, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu ve Algılanan Ebeveyn Tutumuna İlişkin Anova Sonuçları.....	69
Tablo 11. Akademik Yılmazlık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkisi	71
Tablo 12. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenlerinin Akademik Yılmazlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Bağlantılık Varsayımı Sonuçları	71
Tablo 13. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenlerinin Akademik Yılmazlığı Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yılmazlık Tekerleği (Henderson ve Milstein, 2003)...	Error! Bookmark not defined.
Şekil 2. OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu (2021)...	Error! Bookmark not defined.
Şekil 3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (CASEL, 2017)	Error! Bookmark not defined.
Şekil 4. Araştırma Modeli	Error! Bookmark not defined.
Şekil 5. Akademik Yılmazlık Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Değişkenleri İçin Saçılma Diyagramı	72
Şekil 6. Akademik Yılmazlık ve İyimserlik Değişkenleri Saçılma Diyagramı	73
Şekil 7. Hataların Normal Dağılım Grafiği	73
Şekil 8. Hataların Normal Dağılım Grafiği 2	74
Şekil 9. Eş varyanslılık (homoskedastiklik) Grafiği	74

KISALTMALAR LİSTESİ

CASEL: Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SDÖB: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

TIMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

WHO: Dünya Sağlık Örgütü



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Her birey farklı ortam ve koşullarda hayata başlar. Bireyin doğuştan getirdiği bireysel özelliklerin yanı sıra içine doğduğu çevre de yaşam yolculuğunun şekillenmesinde önemli bir paya sahiptir. Birey hayat serüveninin içerisinde olumlu olumsuz birçok yaşantı ile karşılaşmaktadır. Olumlu yaşantılar her birimiz için güzel sonuçlar doğurabilirken, olumsuz yaşantılarda aynı durum söz konusu olmamaktadır. Kimi insanlar yaşadığı olumsuz olayların ardından pes etme, umutsuzluğa düşme gibi tepkiler gösterirken kimisi bunların aksine başarılı bir şekilde düştüğü yerden tekrar ayağa kalkabilmekte ve hayatına daha kolay devam edebilmektedir. Aynı olumsuz yaşantılara karşı bireylerde görülen bu farklı tutumların sebebi araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. “Neden bazı insanlar karşılaştığı zorlu yaşam koşulları karşısında ayakta kalabilirken bazı insanların hayata karşı uyumları bozulmaktadır? Yaşadıkları tüm zor yaşantılar karşısında ayakta kalan insanlar bunu nasıl başarır?” (Tekinalp ve Terzi, 2021). Bu soruların cevabı “resilience” olarak verilmiştir. Resilience kavramı Türkiye’de kimi araştırmacılar tarafından “yılmazlık” (Öğülmüş, 2001) ve “psikolojik sağlamlık” (Aydın ve Gizir, 2006) olarak ifade edilirken, kimi araştırmacılar tarafından “kendini toparlama gücü” (Terzi, 2006) ve “psikolojik dayanıklılık” (Basım ve Çetin, 2011) olarak isimlendirilmektedir.

Yılmazlık kavramı alan yazına 1970’li yıllarda dâhil olmuş ve gittikçe önem kazanan bir kavram olmuştur (Luthar, 2006). Masten (2001) yılmazlığı, risk faktörlerine rağmen bireylerin olumlu uyum gösterebilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamada iki önemli koşul belirtilmiştir. Bunlardan ilki; bireyin ciddi, stresli ve zor bir yaşantıyla karşı karşıya kalması; ikincisi ise tüm bu olumsuz yaşantılara rağmen kişinin yaşama tekrardan olumlu uyum sağlayabilmesi ve eski standartlarına dönebilmesidir (Masten ve Coatsworth, 1998). Yılmazlık kavramı aynı zamanda üç tür durumu ifade etmek için kullanılmaktadır: (a) yaşanan yüksek riskli yaşantılar karşısında bireyin davranışlarında gözlemlenen iyi sonuçlar, (b) uzun süreli karşı karşıya kalınan zor yaşantılara rağmen bireyin sahip olduğu olumlu uyumunun sürekliliği

(c) travmatik olayların etkisini kısa sürede atlatan bireyin özelliklerini betimlemek (Masten vd., 1990). Yılmazlık farklı bağlamlarda incelenmektedir. Bunlar “eğitimsel yılmazlık” (Bryan, 2005), “davranışsal yılmazlık” (Carpentieri vd., 1993), “duygusal yılmazlık” (Kline ve Short, 1991) şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim bilimleri alanında ise yılmazlık; içinde bulundukları olumsuz ve riskli yaşantılara rağmen akademik anlamda başarılı olan öğrencileri ifade etmektedir (OECD, 2011).

Yılmazlığın eğitim bağlamında incelenmesi ise akademik yılmazlık olarak kavramsallaştırılmıştır (Borman ve Overman, 2004). Özellikle gelişmiş toplumlarda bireylerin yaşamlarının uzunca bir süresini okulda geçirmeleri, bu alanda başarıya verilen önemin arttırmasının yanı sıra akademik yılmazlık, başarı, motivasyon gibi kavramların da araştırmalara konu olmasında önemli rol oynamıştır (Tezel, 2021). Akademik yılmazlık kavramını Martin (2002) eğitim hayatında başarısızlık veya eğitim hayatını tamamen bırakma ihtimalini ortaya çıkarabilecek farklı riskli yaşam olaylarına rağmen kişinin yüksek başarı ve motivasyona sahip olması şeklinde tanımlamaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin düşük sosyoekonomik durum, azalan aile desteği, akran zorbalığı, şiddet, artan madde kullanımı, ebeveyn ayrılığı vb. şeklinde çeşitli risklerle karşı karşıya olduğu görülmektedir (Arastaman ve Balci, 2013). Bu risk faktörlerinin yanı sıra son yıllarda ülkemizde yaşanan Covid-19 pandemisi, sel ve deprem gibi doğal afetlerde öğrencileri etkileyen farklı risk faktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında ülkemizin deprem kuşağında olması, yakın zamanda deprem yaşanması bireylerdeki travmaların artmasına sebep olmuştur (Öz ve Bahadır-Yılmaz, 2009). Deprem gibi doğal afetler, çocuk ve gençler üzerinde olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda bu travmatik olayların çocuk ve gençler üzerinde sosyal duygusal yönden de uzun dönemli olumsuz etkileri olmaktadır (Aksungur ve Çakır-Aksungur, 2023). Travmatik yaşantılardan sonra hayata yeniden uyum sağlamak ise birçok faktörden etkilenmektedir. Yaşanan travmatik olaylar karşısında yılmazlığı güçlü olan gençler bu travmatik olayları daha kolay atlatıp hayatlarına daha kolay uyum sağlayabilmektedir (Stratta vd., 2013).

Birçok risk faktörünü önleme şansımız olmamasına rağmen bireylerin bu risk faktörlerinden etkilenme düzeyine katkı sunma gücüne sahip olmamız, akademik yılmazlığın geliştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu risk faktörlerinin etkisini önleyebilmek için yapılan araştırmalarda yılmazlığın geliştirilebilir ve sonradan kazanılabilir bir özellik olduğu görülmektedir (Gürkan, 2006). Akademik yılmazlığın öğrencilere kazandırılması

sonucunda başarı, devamsızlığın azalması, lise mezunu olmada artış, sosyal ilişkilerde olumlu gelişme şeklinde katkıları olduğu görülmektedir (Arastaman, 2011).

Yaşamda karşılaşılan olumsuz olaylara karşı bireyin etkili başa çıkmasına katkı sunan beceriler araştırıldığında, sosyal duygusal öğrenme becerileri ön plana çıktığı söylenebilir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, bireyin zorluklarla başa çıkmasını kolaylaştırması sebebiyle yılmazlık kavramıyla da yakından ilişkilidir (Labelle, 2019). Elias'a (1997) göre sosyal duygusal öğrenme becerileri; öğrencinin ilişkilerini düzenleyebilmesi, karşılaştığı problemleri çözmek için çaba göstermesi, yaşamın beraberinde sunduğu görevleri yerine getirebilmesi ve gelişim sürecinde karşılaştığı sorunlara uyum gösterebilmesi için sosyal ve duygusal süreçleri anlayabilmesi, bu süreci yönetebilmesi ve ifade etmesi olarak belirtilmektedir. Tanımlardan da görüldüğü üzere sosyal duygusal öğrenme becerileri birçok yeteneği içinde barındıran çok boyutlu bir kavramdır. Çevreyle işbirliği yapabilme, etkili öğrenebilme, problem çözme, stresle baş etme, iletişim ve benlik saygısı vb. şeklinde ifade edilen yetenekleri barındıran bütünsel bir kavramdır (Elias vd., 2006). Öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların ardından okulu terk etme, madde kullanma ve saldırganlık davranışlarında azalma olduğu araştırmalar sonucunda görülmektedir (Beets vd, 2009; LaBelle, 2019; Toraman, 2018).

Sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip gençlerin özelliklerinden biri ise iyimser bir tutuma sahip olmalarıdır (Göl-Güven, 2022). İyimserlik, yaşanan olay/durumların iyi ve olumlu taraflarını görme eğiliminde olma, gelecekte kendisini iyi şeylerin beklediğine dair bireyin duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Kümbül-Güler ve Emeç, 2006). Özetle iyimserlik kavramını hayata uyum sağlamayı kolaylaştıran bir psikolojik özellik olarak ifade etmek mümkündür (Tanboğa, 2020). İyimser bireyler; zorlayıcı yaşam olayları karşısında daha çözüm odaklı yolları izlemektedir (Türküm, 2001). Bu özelliğe sahip kişiler, yaşadıkları bir başarısızlıkta kendini suçlayarak durumu bireysel özelliklerine atfetmek yerine, değiştirilebilmesi muhtemel olan çevresel faktörler ile açıklamayı tercih ederler (Hırlak vd., 2017). Yaşama karşı sahip olunan iyimser bakış açısı, bireylerin umutsuz veya depresif hissetmesine engel olmakta ve bireylerin ruhsal sağlığını belirleyen önemli unsurlardan biri olarak ifade edilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (1990) da iyimserliğin ergenlerin akademik hayatlarında önemli rol oynadığına dikkat çekmektedir.

Literatürde akademik yılmazlık kavramının önemi gittikçe artarak çeşitli değişkenlerle araştırılsa da hala çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu değişkenler; okul tükenmişliği ve akademik beklentilere ilişkin stres (Öztaş, 2022); akademik motivasyon ve başarı

yönelimleri (Tezel, 2021); algılanan sosyal destek ve öz yeterlilik algısı (Yüce, 2019); akademik mükemmeliyetçilik, ebeveyn tutumu, okul tükenmişliği, azim ve akademik öz yeterlilik (Cengiz, 2022); sınav kaygısı, problemli internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlilik (Aliyev vd., 2021; Sever, 2022) şeklindedir.

Erişilebilen ulusal literatürde değişkenlerin ayrı ayrı çalışmalara konu olduğu görülse de bu değişkenlerin bir arada olduğu çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma; ergenlerin akademik yılmazlık düzeyini geliştirme sürecinde etkili olacağı düşünülen sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik düzeyi ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Günümüz koşullarında sorun yaşadktan sonraki tedavi sürecinin maliyetli olması ve tekrar aynı sorunla karşılaşma olasılığının yüksek olması nedeniyle önleyici ruh sağlığı hizmetleri gittikçe önem kazanmaktadır. Önleyici ruh sağlığı hizmetleri bireyin iyi oluş düzeyini arttırmak, çevresel koşullarını iyileştirmek ve karşılaşabileceği riskleri azaltmak amacıyla bireysel veya grup şeklinde yapılan müdahalelerdir (Gültekin, 2010). Bu bağlamda yapılacak akademik yılmazlık geliştirme çalışmalarının önleyici ruh sağlığı hizmetlerine de katkı sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca depresyon, pandemi vb. gibi travmatik bir olaylar öğrencilerde sosyal ve duygusal açıdan da problemler ortaya çıkarmaktadır (Duman vd., 2023). İyimserlik düzeyi yüksek olan bireyler ise karşılaştığı problem durumlarında olayın gerçekliğini daha hızlı kabul ederek olumlu bir şekilde yeniden yorumlamaktadır (Bacanlı ve Ercan, 2006). Ayrıca literatürde sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip gençlerin zorlu yaşam koşullarıyla karşılaştıklarında bu problemleri aşma noktasında sosyal duygusal öğrenme becerileri zayıf olanlara göre daha iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Kalaycı, 2023). Bu bağlamda öğrencilerin sosyal duygusal beceriler ve iyimserlik açısından desteklenmesi hem bu problem durumunun azalmasına hem de akademik yılmazlığın gelişimine katkıda bulunarak ileriki yıllarda karşılaşılabilecek herhangi bir olumsuz yaşantıya karşı bireylerin eğitim hayatında performansını korumada tampon görevi üstlenebileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin akademik yılmazlığı yordama düzeyini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ergenlerin akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik düzeyleri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, anne/baba

- eğitim düzeyi, ebeveyn tutumu, not ortalaması, sanat/spor dalıyla ilgilenme, okul dışı bir işte çalışıp çalışmama) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin akademik yılmazlık düzeyi, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlikleri arasında ilişki var mıdır?
 3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik, akademik yılmazlığı yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik, bireyin biyo-psikososyal gelişim sürecinde kimlik yapılandırılmasını da beraberinde getiren bir dönemdir (Erikson, 1964). Çocukluk ve ergenlik dönemi son dönemlerde artan şekilde ruh sağlığı problemlerinin yaşandığı dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Amaral vd., 2020). Ayrıca ruh sağlığı problemlerinin büyük oranda 14 yaşından itibaren ortaya çıktığı belirtilmektedir (Kessler vd., 2017). Ergenlik döneminde çözülemeyen ruh sağlığı sorunları yetişkinlik dönemine kadar uzanmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2020). Bu dönemde yaşanan kimlik krizini ve problemleri ergen, çevresini ve çevresindeki stres kaynaklarını tanıyarak, başa çıkma noktasında kaynaklarını kullanarak ve kendini düzenleyerek aşmaktadır (Lohman ve Jaris, 2000). Ergenlik döneminde karşılan stres kaynaklarıyla başa çıkabilmek sağlıklı gelişim için gereklidir (Eryılmaz, 2009). Bu bağlamda akademik yılmazlık kavramı, eğitim hayatında büyük öneme sahip olan, ergenliğin getirdiği riskleri de barındıran, ancak risklerle başa çıkarak meslek seçimi gibi hayatı şekillendiren önemli bir konuda karar verilmesi gereken yılları içeren ortaöğretim döneminde de önemli olan bir kavramdır. Franklin D. Roos'un (1940) "Gençlerimiz için geleceği her zaman inşa edemeyiz, ancak gençliğimizi gelecek için inşa edebiliriz." ifadesinde de özetlediği şekliyle gençlerimizin karşılaşacağı risk faktörlerini önleyemesek de gençlerimizi güçlendirerek olaylar karşısında etkilenme düzeylerine katkı sunabilme imkânına sahip olmamız, akademik yılmazlık kavramının fazlasıyla önemli olduğunu göstermektedir. PISA 2022 sonuçları incelendiğinde de Türkiye'de fen, matematik ve okuma alanında akademik yılmaz öğrencilerin oranının OECD ülkeleri ortalamasının üstüne çıktığı görülmektedir. Akademik yılmazlığın gelişimi için fırsat eşitliğinin artırılmasının olumlu sonuçlarının olduğu raporda ifade edilmektedir. Fırsat eşitliğinin sağlanmasının yanı sıra akademik yılmazlığın gelişimine farklı açılardan dikkat çekilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Akademik yılmazlığı geliştirebilmesi için koruyucu faktörlerin bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu faktörlerin belirlenmesinin ardından yapılacak müdahale hizmetlerinin geliştirilmesi; bireylerin karşılaştığı sorunlara karşı korumada önemli rol oynamaktadır (Şam, 2022). Akademik yılmazlık gelişimi için koruyucu faktörler incelendiğinde bireysel, çevresel ve ailesel olarak üç başlık altında incelendiği görülmektedir. Bireylerin sahip olduğu problem çözme becerisi, umut, öz yeterlilik ve öz denetim ve yakın arkadaşlık ilişkileri, destekleyici ilişkiler bazı koruyucu faktörlerdir (Gizir, 2007). Bu koruyucu faktörler incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileriyle birbirini destekleyen kavramlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ergenlik döneminde, duyguları yönetilebilmek, hem bireysel hem de toplumsal hedefler belirleyerek bu hedefler ulaşmak için çabalamak, empati kurmak, olumlu ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkileri sürdürebilmek için gerekli becerileri kazanma süreci olarak tanımlanan sosyal duygusal öğrenme becerileri önem kazanmaktadır (Yıldız, 2022). Sosyal duygusal becerileri gelişmiş gençler karşılaştığı riskli durumlara karşı kazandıkları becerilerle sorunlara karşı etkili çözüm yolları bularak daha kolay önlem almaktadır (OECD, 2021). Gençlere olumlu becerilerin kazandırılmasına ihtiyaç duyulduğu, bu becerilerin gençlerin karşılaştığı zorlukları aşmasında onlara yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003). Ayrıca sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş bireylerde öğrenme süreçleri de etkili ve verimli olmaktadır (Ashdown ve Bernard, 2012). Sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip birey aynı zamanda iyimser bir bakış açısına sahip olmaktadır (Göl-Güven, 2022). İyimserlik ile ilgili yapılan çalışmalarda yılmazlık ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Alkan, 2014).

Akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik değişkenlerinin bir arada daha önce araştırılmaması sebebiyle bu araştırmanın literatüre farklı bakış açısı sunacağı öngörülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri öz denetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, sorumlu karar verebilme vb. şeklinde içinde birçok beceriyi barındıran bir kavramdır (CASEL, 2017). Bu bağlamda akademik yılmazlığın gelişimi için hangi becerilerin geliştirilmesinin gerekli olduğu sorusundan yola çıkıldığında, bu soruya birçok farklı beceri gelişiminin akademik yılmazlığı desteklediğiyle ilgili yanıt olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber akademik yılmazlığın geliştirilmesi için bu kavramla ilişkili araştırılan değişkenlerin arttırılması ve bu özelliğin birçok yolla geliştirilebileceğinin ortaya konulmasının eğitim sistemi için önemli katkıları olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik; kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2023-2024 yılında Gaziantep ilinde merkez ilçelerde öğrenimine devam eden lise öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma tüm yaş grubundaki ergenler yerine sadece lise öğrenimine devam eden ergenlerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Öğrencilerin ölçekleri samimi ve doğru şekilde cevaplandırırları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Akademik Yılmazlık: Eğitim hayatında olumsuz sonuçlar doğurabilecek çeşitli risk faktörlerine rağmen başarıyı sürdürmek olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2002).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Sosyal, duygusal ve akademik açıdan hayat boyunca çocuk ve gençlerin gelişim sürecine katkıda bulunan etkili problem çözme, sorumlu karar alma, empati kurma, etkili iletişim vb. şeklinde çeşitli becerilerdir (Casel, 2003; Kabakçı ve Owen, 2010).

İyimserlik: Kişilerin karşılaştığı olaylara karşı sergilediği olumlu bakış açısı, gelecekte kendisini iyi şeylerin beklediğine duyduğu inançtır (Seligman, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yılmazlık, akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik konularında bilgiler ve araştırmanın konusu kapsamında ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Yılmazlık

Psikoloji biliminin gelişim sürecinde patoloji ve uyumsuzlukları tedaviyi odaklanması, insanın olumlu ve güçlü yönlerinin görülmesi önünde engel oluşturmuştur (Masten, 2001). Dünya Sağlık Örgütü de sadece herhangi bir rahatsızlığa sahip olmamanın sağlıklı birey olmak için yeterli bir betimleme olmadığını; ruhsal, fiziksel ve sosyal bakımdan iyi olmanın sağlıklı birey özelliği olduğunu belirtmektedir (Demir ve Fulya, 2020). Bu bağlamda bireyin iyi ve güçlü yanlarını ön plana çıkaran, problem odaklı yerine çözüm odaklı bakış açısına sahip bir anlayışın ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Ortaya çıkan bu anlayış pozitif psikoloji olarak ifade edilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji anlayışı mutluluk, iyimserlik, iyi oluş, umut vb. şeklinde kişisel deneyimler üzerinde odaklanmaktadır (Seligman, 1990).

Pozitif psikoloji kapsamında önemli olan kavramların biri ise yılmazlıktır (Savi Çakar vd., 2015). Yılmazlık kavramı 1970’li yıllarda gelişim psikolojisi alanında, fazlasıyla olumsuz koşullarda yetiştiği halde gelişimi normal seyreden çocuklara yönelik yapılan araştırmalarla literatürde yerini almıştır (Bonanno ve Mancini, 2008). Yılmazlık kavramına yönelik çalışmalar özellikle son 20-30 yılda önem kazanmıştır. Bu çalışmaların artmasının nedenleri farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bunlardan biri toplumdaki teknolojik gelişimlerin artmasıyla karşılaşılan risk ve zorlukların da artmasıdır. Bir diğeri ise sadece risk ve koruyucu faktörleri anlamak değil, bu doğrultuda ulaşılan sonuçların risk altındaki gruplarda kullanılabilme durumunun belirlenmesi noktasında hızlı bir ilginin olması şeklinde ifade edilebilir (Ungar, 2011).

Latince “resilience” kökünden türeyen yılmazlık kavramı maddenin esnek yapıda olması kolayca eski haline dönebilmesini ifade etmektedir (Greene, 2002). Farklı tanımlamaları bulunan yılmazlık kavramını Masten (2014) sistemin var olan işleyişini ve gelişimini

bozabilecek olumsuz durumlara başarıyla uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlarken; Walsh (2006) karşılaşılan zorlu durumlardan başarılı ve daha güçlü çıkmak ve kriz durumuna rağmen gelişim sürecine devam edebilmek olarak ifade edilmektedir. The Random House Sözlüğü'ne (1967) göre ise yılmazlık sıkıştırılıp esnetilmesine rağmen orijinal forma dönebilme becerisi şeklinde ifade edilirken; Murphy'ye (1987) göre ise çocuğun yaşadığı herhangi stres ve travma ile nasıl başa çıktığı ve bu süreci nasıl başarılı bir şekilde atlattığı üzerinde duran genel bir kavram olarak ifade edilmektedir (Akt. Gizir, 2007). Araştırmacılar yılmazlığın belirli bir kişilik özelliğinden ziyade geliştirilmesi mümkün olan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bazı bireylerin yılmazlığa katkı sunan eğilim ve genetik özelliklere sahip olmuş olduğu belirtilse de yılmaz bireylerin sahip olduğu özelliklerin çoğunun sonradan bireyler tarafından kazanılabileceği ifade edilmektedir (Öğülmüş, 2001). Bu özelliklerden bazıları şu şekildedir:

1. Kişinin yaşamın beraberinde getirdiği gelişim görevlerini yerine getirebilmesi,
2. Akademik anlamda başarılı olması ve okulda devamlılık,
3. Olumlu sosyal ilişkilerin varlığı ve çevresi tarafından kabul görmesi,
4. Suça yönelik davranışların azlığı,
5. Yaşamda gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerinin olması,
6. Stres faktörlerine karşı kendi gücünün farkında olması olarak ifade edilebilir (Tümlü ve Receptoğlu, 2013; Öztaş, 2022).

Tanımlamalar incelendiğinde yılmazlığın risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasında bir denge süreci olduğu, bu faktörlerin tanımlamaların çoğunda bulunan ortak kavramlar olduğu görülmektedir (Stewart vd., 1997). Kirby ve Fraser (1997) tarafından risk faktörleri; olumsuz bir sonucun ortaya çıkabilme ihtimalini arttıran veya var olan problemin sürmesine sebep olacak durumlar olarak ifade edilmektedir (Gizir, 2007). Bu risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel olarak sınıflandırılmaktadır:

Bireysel risk faktörleri: Bireyin ilaç veya alkol kullanması, erken doğum, zor mizaç özellikleri veya utangaç olması, okul başarısızlığı, düşük zekâ seviyesi olarak ifade edilmektedir (Gizir, 2007; Öz ve Yılmaz, 2009).

Ailesel risk faktörleri: Ruhsal veya kronik hastalığa sahip olan bir ebeveynin varlığı, suça karışmış veya madde kullanan ebeveyne sahip olunması, daha kalabalık bir ailede yaşama ve kardeşler arasında yaş farkının 2'den az olması, ebeveyn kaybı, ebeveynlerin boşanması ve aile içi şiddete maruz kalmak olarak ifade edilmektedir (Gizir, 2007; Öz ve Yılmaz, 2009).

Çevresel risk faktörleri: Düşük SED, akranlardan gelen olumsuz destek, toplumsal şiddetin varlığı ve buna maruz kalınması, yeterli beslenme olanaklarına sahip olmamak, fiziksel/cinsel ihmal gibi faktörler sıralanabilir (Gizir, 2007; Öz ve Yılmaz, 2009).

Koruyucu faktörler ise karşılaşılan riskli ve zorlu olayların birey üzerinde etkisini hafifleten veya tamamen ortadan kaldıran bireyin uyumunu kolaylaştıran durumlar olarak ifade edilmektedir (Masten, 2001). Koruyucu faktörler de risk faktörleri gibi bireysel, ailesel ve çevresel olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998):

Bireysel koruyucu faktörler: Çevre tarafından kabul gören ve sevilen biri olmak, sosyal becerilerin varlığı, öz güven ve öz saygı olarak sıralanabilmektedir.

Ailesel koruyucu faktörler: Aile içi iletişimin olumlu olması ve aile bireyleriyle yakın ilişkiye sahip olunması, iyi bir ekonomik düzeye sahip olmak, ebeveynlerin olumlu niteliklere sahip olması olarak ifade edilmektedir.

Çevresel koruyucu faktörler: Aile bireyleri dışında en az bir yetişkin ile kurulan sıcak ilişki, iyi okullarda eğitim hayatını sürdürme ve olumlu sosyal çevre içinde bulunmak olarak ifade edilebilir.

2.1.1. Akademik Yılmazlık

Yılmazlık kavramı içinde duygusal, davranışsal ve akademik yılmazlık gibi alt başlıkları barındıran çok boyutlu bir kavramdır (Luthar vd., 2000). Akademik yılmazlık çalışmaları incelendiğinde bu kavramın ilk kez 1984 yılında Warren Little ve Bird'un "Report on Pilot Study of School-Level Collegial Teaming" çalışmasında ortaya çıktığı görülmektedir (Tezel, 2021). Akademik yılmazlık Wang ve diğerleri (1994) tarafından "bireyin hayat serüveninde erken dönem özelliklerin, koşul ve deneyimlerin beraberinde getirdiği tüm olumsuzluklara rağmen eğitimde ve hayatın diğer alanlarında başarılı olması" olarak tanımlanırken (Rudd vd., 2021), Martin (2002) tarafından, öğrencilerin eğitim hayatını aksatabilecek stres ve baskılar ile etkili bir şekilde baş edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Alva (1991) ise akademik yılmaz olarak nitelendirilebilecek öğrencileri; eğitim hayatında başarısızlık, okulu bırakma vb. şeklinde istenmeyen sonuçlara sebep olacak zorlu hayat koşullarına rağmen yüksek motivasyon ve performansa sahip olan, bunun sonucunda başarılı olan kişiler olarak tanımlamaktadır. Tanımlamalar incelendiğinde özetle akademik yılmazlığı, hayat serüveninde bireyin eğitim hayatını sekteye uğratabilecek durumlara rağmen başarılı olabilmesi olarak ifade etmek mümkündür.

2.1.1.1. Akademik Yılmazlık ve Risk Faktörleri

Her tanımın ortak paydasını oluşturan, öğrencilerin eğitim hayatını sekteye uğratması muhtemel olan riskli hayat koşullarının bilinmesi akademik yılmazlık kavramının anlaşılmasına katkı sunacaktır. Risk faktörleri problemlili durumun ortaya çıkmasına veya artmasına sebep olabilecek koşulları içermektedir (Tekinalp ve Terzi, 2021). Risk faktörü, çoğu insanın sıkıntı yaşamasına ve potansiyel olarak olumsuz sonuçlara yol açabilecek şeylerdir (Johnson ve Wiechelt, 2004). Genel kavram olan yılmazlığa dair risk faktörlerinde araştırmacıların uzlaşmasının yanı sıra akademik yılmazlığa ait risk faktörleri noktasında görüş birliği olmadığı görülmektedir. Akademik yılmazlık çalışmalarının genel olarak yılmazlık ile ilişkili risk faktörleri bağlamında yürütüldüğü görülmektedir (Martin, 2002). Risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel ve okul bağlamında risk faktörleri olarak sınıflandırılmaktadır. Bu risk faktörleri Tablo 1’de ifade edilmiştir.

Tablo 1. Birey, Aile, Çevre ve Okul Bağlamında Risk Faktörleri

Bireysel Risk Faktörleri	Ailesel Risk Faktörleri	Çevresel Risk Faktörleri	Okul Risk Faktörleri
İletişim becerilerindeki eksiklik	Aile içi iletişim problemleri/şiddet	Düşük SED	Kalabalık sınıflar
Madde kullanımı	Katı tutum/sert disiplin	Yoksulluk	Sık okul devamsızlığı
Cinsiyet	Olumlu ebeveynlik becerilerindeki eksiklik		Zorbalığa maruz kalma
Kronik hastalık	Sosyal destek eksikliği		Düşük okula bağlılık
Düşük benlik saygısı	Tek ebeveynle yaşama		
Akademik başarısızlık	Eğitim yaşamı ile ilgisiz olan ebeveyne sahip olma		
Doğal afet yaşama	Suç öyküsü olan ebeveynin varlığı		
	Ebeveyn kaybı		

*Tablo oluşturulurken Tekinalp ve Terzi (2021), Tudor ve Spray (2018) Kuldash ve diğerleri (2014) ve Rojas (2015) çalışmalarından faydalanılmıştır.

Bireyin eğitim serüvenini etkileyen bu risk faktörleri incelendiğinde sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olma durumunun en kritik faktör olduğu ifade edilmektedir. Çünkü sosyoekonomik durumdaki problemler doğum öncesinden başlayarak eğitim sürecinde de bireyin hayatında olumsuzluklara sebep olabilmektedir. Bu durum, doğum öncesinde bakım yetersizliği, daha sonra yetersiz beslenme ve sonrasında eğitim hayatında düşük seviyeye sahip olmak şeklinde sonuçlarla karşımıza çıkabilmektedir (Brackenreed, 2010). Ancak birçok araştırmacı ise risk faktörlerinin tek başına olan etkisinden ziyade birkaç risk faktörünün

birleşerek çocuğun gelişim sürecinde tehdit oluşturduğunu belirtmektedir. Bu risk faktörlerinin birleşerek etkisinin artması ise kümülatif risk olarak ifade edilmektedir (Masten ve Reeds, 2002).

Ayrıca dikkat çekilen bir diğer nokta ise karşılaşılan risk faktörlerinin her bireyde farklı etkilere neden olmasıdır. Örneğin aile içi şiddet yaşayan erkek ve kız çocukları için farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Aile içinde şiddet gören kız çocuğunun bunu çevresiyle paylaşma olasılığı daha yüksek iken, aynı durumu yaşayan erkek çocuklarının düşük öz değer duygusuna sahip olması daha yüksek bir olasılık olarak karşımıza çıkmaktadır (Kolbo, 1996).

2.1.1.2. Akademik Yılmazlık ve Koruyucu Faktörler

Karşılaştığı riskli durumlara rağmen bireyin başarılı olması söz konusu olduğunda koruyucu faktörler gündeme gelmektedir. Risk faktörlerinin etkisini azaltmak veya ortadan kaldırmak; bireyin hayatındaki koruyucu faktörleri saptayarak, bu koruyucu faktörleri arttırmak ile mümkün olabilmekte ve bu doğrultuda akademik yılmazlık özelliği geliştirilebilmektedir (Martin, 2002). Koruyucu faktör olarak nitelendirilen özellikler; bireyin karşılaştığı çevresel tehlikelerin olumsuz etkilerini azaltarak bireyi bu yaşantılar karşısında güçlü kılmaktadır (Masten vd., 1990).

Yapılan çalışmalarda akademik yılmazlığın koruyucu faktörleri ile yılmazlığın koruyucu faktörleri arasında net bir ayrımın olmadığı ve toplamda 126 koruyucu faktör olduğu ifade edilmektedir (Gafoor ve Kottalil, 2011; Martin ve Marsh, 2009). Yine literatürde bu koruyucu faktörlerin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı da dikkat çekmektedir. Örneğin kimi araştırmacılar bu faktörleri içsel ve dışsal olarak sınıflandırırken (Foster, 2013); kimi araştırmacılar birey, aile ve çevre bağlamında bu faktörleri sınıflandırmaktadır (Gizir, 2007). Ancak bu noktada bilinmesi gereken önemli bir nokta, bu faktörlerin bireysel ve çevresel olarak birbirleri arasında etkileşimsel bir süreç içerisinde olduğudur (Mandleco ve Perry, 2000).

İçsel faktörler içerisinde benlik saygısı, azim, hırslı olmak, öz güven, sorumluluk bilincinin varlığı, etkili problem çözme becerileri, iyimser ve umutlu bir bakış açısına sahip olma, mizah anlayışı, esneklik, kolay mizaç, sosyal beceriler, iç kontrol odağı, zekâ, özerklik vb. sayılabilir. Dışsal koruyucu faktörler ise ebeveynlerin bireyden yana gerçekçi beklentileri, çevreden gelen cesaretlendirici konuşmalar, bireye güvenmeleri vb. şeklinde ifade edilmektedir (Benard, 2004; Masten, 2012). Bireysel, ailesel ve çevresel olarak sınıflandırılan koruyucu faktörler ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Birey, Aile ve Çevre Bağlamında Koruyucu Faktörler

Bireysel Koruyucu Faktörler	Ailesel Koruyucu Faktörleri	Çevresel Koruyucu Faktörleri
Zekâ	Aile bireyleri ile olumlu ilişkiler	Akran desteği
Akademik başarı	Destekleyici anne baba tutumu	Aile dışında en az bir bireyle olumlu ilişkiler
Kolay mizaç özellikleri	Çocuğa yönelik gerçekçi beklentiler	Toplumsal kaynaklar (gençlik merkezleri, kaliteli okullar vb.)
Mizah duygusu		
Geleceğe ilişkin hedeflerin varlığı		
Özerklik		
Geleceğe ilişkin iyimser ve umutlu bakış açısı		
Etkili problem çözme becerileri		
Benlik saygısı		
Cinsiyet		
Yaş		

*Tablo oluşturulurken Gizir (2007) çalışmasından faydalanılmıştır.

Casillas (2008) ise çevresel faktörlerde de ifade edildiği gibi ebeveynler dışında bireye güvenen bir yetişkinin varlığının ayrıca önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda bireyin yaşamında ebeveynleri dışında ona destek olan, güvenen, onu dinleyen bir yetişkinin varlığı akademik yılmazlık gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

2.1.1.3. Akademik Yılmaz Bireylerin Özellikleri

Akademik yılmazlık sabit bir özellikten ziyade, okulda öğrencinin başarısında etkili olan değiştirilebilir faktörlere odaklanarak sonradan kazandırılabilen bir özellik olarak görülmektedir (Waxman vd., 2003). Akademik yılmazlık özelliğine sahip öğrencilerin özellikleri araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Garnezy (1974) yılmaz çocukları kişiliği, sağlığı veya cinsiyeti ne olursa olsun iyi çalışabilen, sevebilen ve hayattan yana olumlu beklentileri olan kişiler olarak tanımlamaktadır. Bernard (1991) akademik yılmaz bireyin özelliklerini problem çözme becerilerine sahip, olumlu ve güçlü kişilerarası ilişkileri olan ve okula yüksek düzeyde katılımı olan bireyler olarak ifade etmektedir. McMillan ve Reed (1994) ise akademik yılmazlıkla ilgili dört faktörlü bir sınıflandırma yapmıştır: (a) sorumluluk, amaç yönelimi vb. bireysel özellikler, (b) zamanın

olumlu kullanımı (sorumluluklarını zamanında yerine getirebilme), (c) aile desteğinin varlığı, (d) okul ortamı. Henderson ve Milstein (1996) ise yılmaz bireylerin birçok farklı özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Bunlardan bazıları “başkalarına yardımcı olma veya bir amaca adanmışlık, doğru karar verebilme, problem çözme becerileri, atılganlık, güçlü bir mizah duygusu, içsel denetim, geleceğe karşı olumlu ve iyimser bir bakış açısı, olumlu ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme, kendi kendini motive edebilme, öz güvenli olma, belirli bir alanda iyi olma vb.” şeklindedir.

Godwin (2004)’ göre ise akademik yılmaz olarak nitelendirilebilecek bireylerin özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Sınıf içi ve dışında yapılan faaliyetlere katılan,
- İçsel motivasyonu yüksek olan,
- Eğitim sürecini devam ettirme yönünde umutlu olan,
- Ortaya koyduğu performansın sorumluluğunu alabilen,
- Düşük performans gösterdiği zamanlarda durumun sebeplerini içsel faktörlerle ilişkilendirebilen (yetersiz çalışma vb.),
- Hata yaptığında bunlardan ders alabilen, deneyim olarak değerlendirebilen,
- Ders dışı etkinliklere sosyal ilişkileri geliştiren bir kaynak olarak bakan,
- Okulda en az bir öğretmeniyle yakın ilişki içinde olan,
- Benlik saygısı ve yeterliliğini geliştirebilecek fırsatları değerlendirebilen kişilerdir. (Akt. Tekinalp ve Terzi, 2021).

2.1.2. Akademik Yılmazlık Modelleri

Akademik yılmazlığın geliştirebilir özelliğine birçok tanımda dikkat çekilmektedir. Cyrulnik ve diğerleri (2004) akademik yılmazlığın büyük oranda kazanılan bir özellik olduğunu, yaşam ilerledikçe değiştiğini ve karşılaşılan stres durumlarına bağlı olarak farklılaşabildiğini ifade etmektedir. Bu sebeple öğrencilerin karşılaştığı ve karşılaşacağı olumsuz durumların karşısında güçlenerek eski uyumlarına dönebilmesine katkı sunmak amacıyla araştırmacılar tarafından çeşitli akademik yılmazlık modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerden biri olan Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen Beş C modelinde öğrencilerin karşılaştığı günlük akademik zorluklara karşı ayakta kalabilmelerini desteklerken; Casillas (2008) ise koruyucu faktörler üzerine odaklanarak bireyleri destekleyecek bir model ortaya koymuştur. Bu modellerin yanı sıra bu özelliğin öğrencilerde geliştirilebilmesi için

ekolojik çerçevede geliştirmeyi amaçlayan modeller de literatürde bulunmaktadır (Hart vd., 2007).

2.1.2.1 Casillas Modeli

Casillas modeli, Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistemler kuramına dayalı olarak Sallias Casillas (2008) tarafından geliştirilmiştir. Bu modeli geliştirme sürecinde sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı bir grup öğrenci ve yakın çevresi ile görüşmeler yaparak zorluklara rağmen okulu başarılı bir şekilde bitirmelerine katkı sağlayan etmenleri araştırmıştır. Bunun sonunda bireysel, aile, okul ve toplum şeklinde dört unsuru ortaya koymuştur. Bireysel faktörlerde özgüven, eğitim hayatında çaba ve motivasyonun üzerinde durmuştur. Bireyin kendine güvenmesi benlik kavramının gelişiminde önemli rol oynayan süreçleri ifade etmektedir. Okul ortamında öğrencinin daha önceki deneyimleriyle ilişkilidir ve öğrencilerin belirledikleri eğitimsel hedeflerine ne kadar ulaşabildiğine yönelik kendi algısını içermektedir. İkincisi ise öğrencinin eğitim hayatına verdiğı değerle ilişkilidir ve hedeflerine ulaşma noktasında kendisini başarıya götüren eylemlerinde kararlı ve sürekli bir şekilde çalışmasıdır (Sandoval-Hernandez ve Cortes, 2012).

Casillas modelinin ikinci boyutu ise ailedir. Aileden gelen duygusal destek, ekonomik destek ve öğrenciye rol model olma vb. konularla öğrenciyi güçlendirdiğı görölmektedir. Bireyi dinleyen, anlayan, rahatlaması için alan açan bireylerin varlığı öğrenciler için önemlidir. Duygusal destek en yaygın çekirdek ailede bulunur ve öğrencilerin kendine yönelik algısını, eğitim hayatına yönelik motivasyonunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu destek, öğrencilerin başarılarının bilinip takdir edilmesi, cesaretlendirici konuşmalar yapılması, aile üyelerinin öğrencinin akademik faaliyetlerine gösterdiği ilgi, başarıya katkı sunacak faaliyetlerde öğrenciyle birlikte geçirilen zaman vb. şeklinde kendini göstermektedir. Ekonomik destek ise hem öğrencilerin eğitim materyallerine ulaşma noktasında katkı sunulması hem de çocuğun kaynaklara ulaşarak okuma becerisi geliştirme noktasında teşvik edilmesi olarak ifade edilebilir (Casillas 2008; Sandoval-Hernandez ve Cortes, 2012; Tekinalp ve Terzi, 2021).

Modelin üçüncü boyutunda ise okulla ilişkili faktörler bulunmaktadır. Bu alt boyut da okulda öğrenciye duygusal destek sağlayarak sosyal açıdan kabul görmesine katkı sunmanın beraberinde ekonomik destek ve öğrenci/öğretmen ilişkisinde model olma gibi faktörleri barındırmaktadır. Okullarda bireyin ihtiyaç duyduğu duygusal destek öğretmenleri ve akran grubu tarafından sağlanmaktadır. Bu duygusal destek sayesinde bireyin motivasyonu artar, cesaretlenir ve eğitim hayatına karşı kendine güven duyar. Öğrenciye güven verme kişisel ve

akademik güven verme olarak iki başlıkla ifade edilmektedir. Öğrenciye kişisel güven verme; öğrenciyi kabul eden ve onu rahatlatan bir çevrenin varlığıyla mümkün olmaktadır. Akademik güven verme ise öğrencinin iyi olduğu veya öğretmeni tarafından belirlenen bir alanda çabalarının; arkadaşları ve öğretmenleri tarafından takdir ve değer görmesi olarak ifade edilmektedir (Sandoval-Hernandez ve Cortes, 2012). Bu modelin son boyutu ise toplumdur. Toplum alt boyutu ekonomik olanaklar ve altyapı olarak iki alt faktörü barındırmaktadır. Okulların fiziki yapısı ve olanakları, kütüphaneler vb. şeklinde olanaklardan öğrencilerin yararlanmasıdır (Casillas, 2008).

Tüm boyutların incelenmesinin ardından Casillas modelinin temel ve en önemli boyutunun bireysel özellikler olduğu ifade edilmektedir. Diğer üç alt boyutta istenen durumlar sağlansa dahi bireysel özelliklere sahip olmayan bir öğrencide akademik yılmazlık özelliği ortaya çıkmamaktadır (Casillas, 2008). Hatta bireysel boyutun, aile boyutunu da açıklayan ve bazen güçlü bir şekilde etkileyebilen bir boyut olduğu belirtilmektedir (Sandoval-Hernandez ve Cortes, 2012).

2.1.2.2. Beş C Modeli

Martin ve Marsh (2006) akademik yılmazlık özelliğine ilişkin araştırmaların çoğunlukla travma veya ciddi risk faktörlerine odaklanarak etnik azınlık gruplarında veya aşırı derecede başarısız olanlara odaklanarak gerçekleştirildiğini fakat öğrencilerin birçoğunun bu risklerle karşılaşmayacağını, öğrencilerin daha çok günlük problemler ve stresli durumlar veya akademik problemler ile karşı karşıya olduğunu bu sebeple akademik yılmazlık özelliğinin tüm öğrenciler için geçerli olması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü tüm öğrenciler aşırı derecede olumsuz risk durumlarıyla karşılaşmasa bile düşük düzeyde baskı, zorlanma ve performans düşüklüğü yaşayabilmektedir. Bu doğrultudan yola çıkarak okula karşı bağlılığı desteklemek amacıyla Martin (2002) “Öğrenci Motivasyonu ve Bağlılık Çarkı (Student Motivation and Engagement Wheel)” modelini geliştirmiştir. Kavramsal olarak akademik yılmazlıkla ilgili olan birçok farklı yapı olduğunu belirten bu modelde, motivasyonu arttıran ve azaltan etmenler şeklinde iki başlık sunulmaktadır. Motivasyonu arttıran boyutlar öz yeterlilik, okula değer verme, ustalık yönelimi, sebat, planlama ve çalışma yöntemi iken; motivasyonu azaltan yani uyumsuz boyutlar ise kaygı, belirsiz kontrol, başarısızlıktan kaçınma ve kendini sabote etmeyi içermektedir. Araştırma sonucunda öz yeterlilik, sebat, planlama, kaygı ve belirsizliğin kontrolünün akademik yılmazlık kavramını yordadığı görülmüştür. Bu faktörlerin akademik yılmazlık özelliği geliştirme sürecinde önemli olduğu belirtilerek Beş C modeli geliştirilmiştir.

Martin (2002) araştırmasında üç ağlar yapısına da dikkat çekmektedir. Bu üç ağlar yapısı sınıfa katılım ve okuldan keyif alma olarak ifade edilen eğitimsel sonuç yapıları ve genel benlik saygısı olarak ifade edilen bir psikolojik sonuç yapısını içermektedir. Bu üç ağın birlikte olması öğrencilerin eğitim ortamında karşılaşılabileceği zorlu ve stresli durumlarla daha etkili başa çıkma kapasitelerini arttırdığı ifade edilmektedir. Aksi durumda ise karşılaşılabileceği zorluklarla etkili başa çıkamayan öğrencilerin okul ortamına katılma eğiliminin daha az olduğu, okula gelmekten daha az keyif aldıklarını ve kendilerine karşı daha az olumlu duygulanım yaşadıkları belirtilmektedir. Akademik yılmazlığın ise üç ağlar yapısının (sınıfa katılım, okuldan keyif alma ve genel öz güven) en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür.

2.1.2.3. Sınıf ve Okul Bağlamında Yılmazlığı Geliştirme Modeli

Cefai (2008) tarafından sınıf ortamında öğrencilerin akademik yılmazlık özelliğini geliştirmek amacıyla bir model ortaya konmuştur. Bu modele göre öğrencilerin akran ve öğretmenleri tarafından kabul gördüğü, aralarında olumlu bir ilişki olduğu, birbirine yardım ettiği, öğrenme süreçlerinde bir arada olduğu, etkinliklere aktif katılımın olduğu sınıflarda akademik yılmazlık özelliği gelişebilmektedir. Bu modelde birbiriyle ilişkili olan üç öge bulunmaktadır: Sınıf ortamını niteleyen süreçler, bunu kolaylaştıran bağlamsal güçler ve akademik yılmazlık bağlamında ortaya çıkan süreçlerdir. Süreçler sınıf ortamında üç ana alanı yansıtmaktadır. Bunlar: ilişkiler (sınıf içerisinde ilgili ve şefkatli ilişki süreçleri), katılım (işbirlikçi ve etkin katılımın olması) ve ortak inanç ve değer (birlikte öğrenmeye ve toplum için öğrenmeye yönelik değer vb.) şeklinde ifade edilmektedir. Bu ifade edilen alanlar ebeveyn, toplum, ulusal eğitim toplulukları olan çevresel güçler tarafından da kolaylaştırılabilir. Sınıf ve okul süreçlerinin etkilerinin karşılıklı olduğu ve bir arada çalıştığında davranış üzerinde daha güçlü ve tamamlayıcı bir etkiye sahip olabileceği ifade edilmektedir (Cefai, 2008). Sınıfta yer alan ilişki süreçleri ve birçok unsur öğrencide akademik yılmazlık gelişimine katkıda bulunurken süreçlerin kendisi de ayrıca akademik yılmazlıktan etkilenmektedir.

Sınıf süreçleri ve kolaylaştırıcı güçler

Eğitim katılımı ve sosyo-duygusal olarak tanımlanabilecek sınıf bağlamlarında yetkin, ilgili, kapsayıcı, öğrenme merkezli bir iletişim süreci hâkimdir. Bu ortamda öğrenciler kendini sınıfa daha bağlı ve desteklenmiş hisseder, faaliyetlere katılarak başarılı ve yetkin olma duygusunu deneyimler, iş birliği içerisinde çalışarak ortak bir amacı paylaşırlar. Bu sınıftaki süreçler ve bunların çeşitli sınıf ve okul dışındaki bağlamsal güçler ile nasıl kolaylaştırılabilirliği aşağıda ifade edilmektedir (Cefai, 2007; Cefai, 2008).

Birbirine bağı ve ilgili sınıflar

İlişkiler, ilgili sınıfların ayırt edici özelliklerinden biridir. Öğrenci/öğretmen ve öğrencilerin kendi arasında birbirine bağı olması okula karşı da ait hissetmelerine katkı sunmaktadır. Bu sınıflarda öğrenciler kendilerine değer verildiğini, güvende olduğunu hisseder. Bu sınıflarda öğrenme süreçleri için sınıf üyeleri birbirini teşvik eder. Öğretmenlerin ise bu sınıflarda etkili ve besleyici olarak iki rolü bulunmaktadır. Öğretmenler bu sınıflarda öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve akademik başarılarını, sosyo-duygusal açıdan ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olur. Bu rolü gerçekleştirebilmesi için öğrencisini iyi tanınması ve sahip olduğu ihtiyaçlara göre hareket etmesi önemlidir. Öğrenciyi daha yakından tanıyabilmek için onlara ilgi gösterir ve saygı duyar, onların endişelerini, üzüntülerini ve anlatmak istedikleri yaşam hikâyelerini dinler, sevgi ve şefkat gösterir. Öğrenciler ile etkileşime girerek onlara farklı öğrenme deneyimi yaşamaları için fırsatlar sunar. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkileri dışında okul iklimine, personel ve veli ilişkilerine olan etkileri de diğer önemli etkiler olarak ifade edilebilmektedir (Battistich vd.,1995; Cefai, 2008).

Olumlu sosyal davranışlar ve destekleyici sınıflar

Bu sınıflarda işbirliği, dayanışma, farklılıkların kabul edilmesi ve ilgi öğrenci davranışları üzerinde etkisi olan temel anahtarlardır. Bu sınıflarda öğrenciler önemsenir ve değer görür. En önem verilen sınıf değerlerinden birisi de birbirini desteklemek olması nedeniyle öğrenciler birbiriyle rekabet etmek yerine işbirliği içerisinde çalışır ve birbirlerine yardım ederler. Yaşadıkları çatışmalar karşısında yapıcı çözüm yolları bulabilmek için sosyoduygusal okuryazarlık eğitimleri, sınıf içinde uygun ve uygun olmayan davranışlara yönelik eğitimler, olumlu sosyal davranışları pekiştirme amacıyla çeşitli olanaklar sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler, öğrenci ve diğer yetişkinlere kendi olumlu davranışlarıyla rol model olması da önemli bir faktördür (Battistich vd., 1995; Cefai, 2008).

İlgi ve merak uyandırıcı sınıflar

Bu sınıflarda öğrenme süreçleri zevklidir. Çünkü öğrenci merkezli olması ve bizzat sunulan yaşam deneyimi fırsatları ile etkinlik temelli yürütülen öğrenme süreçlerinde öğrenciler aktif rol aldıklarında süreç daha eğlenceli hale gelmekte ve öğrencilerin sürece katılmaya yönelik motivasyonu artmaktadır. Bu sınıflarda öğrenme odaklı ilerleyen süreç olması sebebiyle öğrenci performans/sınav değerlendirmesine yönelik baskı ve kaygı duymaz. Öğretim sürecinde etkinlik temelli ilerlenmesi, interaktif kaynakların kullanılmasıyla

öğrencilerin ilgisi canlı kalır ve öğrenmeye ilişkin merak duygusuna sahip olabilirler (Cefai 2007; Cefai, 2008).

Kapsayıcı sınıflar: Herkesin sürece katılması ve öğrenmesi

Herkesin kendini sınıfın bir parçası hissedebilmesi için okulda gerçekleştirilen akademik ve sosyal faaliyetlere tüm öğrenciler dâhil edilir. Tüm öğrenciler kendisini toplumun önemli bir parçası hisseder. Bir arada yürütülen faaliyetler desteklenir. Bazı noktalarda zorluk yaşayan öğrenciler var olduğu grupta bir yük olarak görülmekten ziyade önemli bir birey olarak görülür. Hatta bu öğrencilere akran desteği ile eksikleri kapatması için fırsat sağlanır. Öğretmenler de sınıfta öğrencilerin birbirini kabul etmeleri, birbirine destek olmaları ve birbirlerine saygı duymaları konusunda teşvik edici bir rol üstlenir ve bu davranışların öğrenilmesi için rol model olur (Cefai, 2007; Cefai, 2008).

İşbirlikçi sınıflar

Bu sınıflarda öğrencilerin bir arada çalışması, birbirini desteklemesi teşvik edilir. Bu sınıflarda rekabet ortamı yoktur, bu sebeple öğrenciler kendi başarılarını sınıfın diğer üyeleriyle karşılaştırıp ölçmeye gerek duymazlar. Öğrenciler arasında var olan bu işbirliği, öğrenme sürecini kolaylaştırarak akranlar arası ilişkiyi de güçlendirir (Solomon vd., 1996). Gruplar halinde yürütülen çalışmalarda işbirliğiyle beraber öğrenciler birbirinin öğrenmesini destekler ve birbirinden de öğrenir. Ebeveynler de öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek için öğretmenler ile işbirliği içerisinde hareket eder. Ayrıca öğretmenlerin kendi arasındaki işbirliği de okulda işbirliğini geliştirmeye, öğretim sürecinin tüm paydaşlarını bu işbirliğine dâhil etmeye katkı sunacaktır (Cefai, 2008).

Güçlendirici sınıflar

Bu sınıf ortamlarında öğrencilere kendini özerk ve etkili hissetmelerine katkı sunmak için çeşitli fırsatlar sunulur. Çocukların özerklik ihtiyacının yanı sıra eğlenme ihtiyaçlarını da sınıftaki öğrenme süreçlerinde karşılaması önemlidir (Deci ve Ryan, 1985; Glaser 1990). Güçlendirici sınıflarda etkinlik süreçlerinde öğrencilere danışılır, çalışma sürecinde özgürlük tanınır ve kendi seçimlerini yapmaları için cesaretlendirilir. Bu süreçler ise bireyin kendine güvenmesine destek olur. Öğretmenler, tüm öğrencilerin yeterince çalışması durumunda öğrenebileceğine inanırlar (Cefai, 2008).

Öğrenme odaklı sınıflar

Bu sınıf üyeleri herkes için öğrenme ve birlikte öğrenme gibi değer ve amaçları paylaşır. Sınıf üyelerinin bir arada öğrenmek şeklinde bir odağı vardır. Bu bağlamda ortak hedefler üzerine bir arada çalışan üyelerin birbirine bağlanması da kolaylaşmaktadır. Bu ortak amacı sınıf üyelerine aşılama hizmet eden bazı bağlamsal faktörler: sınıf öğretmenleri ve okulun diğer personelleri tarafından hikâye anlatımları, istenen davranışların pekiştirilmesi ve toplumca tanınması, uygun görülmeyen davranışların caydırılması, akran, öğretmen ve personel tarafından rol model olunması, ebeveynin sunduğu destek ve bu değerlerin ortaya konma noktasındaki davranışların uygulanmasına olanak sunmaları şeklinde ifade edilmektedir (Cefai, 2008).

Sınıf süreçleri ve öğrenme çıktıları

Yukarıda da ifade edilen ve ilgili kolaylaştırıcılar aracılığıyla desteklenen süreçler öğrencileri bir araya getirmeye, aralarındaki işbirliğini ve paylaştıkları sorumluluğu güçlendirmeye yardımcı olmaktadır. Öğrenciler ifade edilen çeşitli değer ve amaçlara odaklanan sınıflarda deneyim kazandıkça dört temel ihtiyacı da (ilişkili olma, yeterlilik, özerk olma ve eğlence) karşılamaktadır.

2.1.2.4. Yılmazlık Tekerleği Modeli

Henderson ve Milstein (2003) yılmazlığı kişiden kişiye değişebilen ve zamanla geliştirilebilen bir özellik olarak tanımlamaktadır. Çocuklarda ve ergenlerde olumlu özelliklerin kazandırılmasına ihtiyaç duyulduğunu temele alarak öğrencilerin karşılaştığı olumsuz durumlarla başa çıkabilmesine yardımcı olabilecek desteklerin sağlanması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu desteklerin biri olarak nitelendirdikleri akademik yılmazlığın öğrencilere kazandırılabilmesi için Yılmazlık Tekerleği modelini geliştirmiştir.



Şekil 1. Yılmazlık Tekerleği (Henderson ve Milstein, 2003)

Bu model, çocuklarda ve ergenlerde yaşamda karşılaşılabilecek risk faktörlerinin etkisini azaltmasına ve bunlarla başa çıkmasına katkı sunacak stratejiler içermektedir. Bu modelde ifade edilen stratejiler bağlılığını arttırma, açık, tutarlı ve sürekli sınırlar oluşturma, yaşam becerileri öğretimi, ilgi ve destek sağlama, yüksek beklenti oluşturma ve anlamlı katılım için çeşitli fırsatlar sunmak olarak ifade edilmektedir (Ergüner Tekinalp ve Terzi, 2021; Henderson ve Milstein, 2003).

Bağlılığını arttırma: Bu stratejide amaçlanan bireyin çevresi ile iletişimini arttırmaktır. Öğrenciler; akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinler tarafından kabul ve değer görme isteğini duyarlar. Bu sebeple okulda var olan olumlu, koruyucu ve sıcak ilişkileri içeren ortamda öğrencilerin okula olan bağlılığı da artmaktadır. Bu bağlılığı arttırmak için yapılacak faaliyetler ise şu şekilde ifade edilmektedir: düzenli olarak veli toplantıları düzenlemek ve işbirliğini arttırmak, öğrencilere yönelik ders dışı faaliyetler (müzik, resim, drama, spor vb.) düzenlemek (Henderson ve Milstein, 2003; Henderson, 2011).

Açık, sürekli ve sürekli sınırlar oluşturmak: Öğrencilerde olumlu davranışların geliştirilmesine yönelik okul tarafından uygulanan çalışma ve ilkeleri içermektedir. Öğrencilerden beklenen davranışların daha net olabilmesi için bu sürece öğrenciler dâhil edilmeli, karşılıklı olumlu iletişim ile açık ve net bir şekilde beklenen davranışlar ifade edilmelidir. Politika ve çalışmaları belirlerken öğrencilerin fikrini almanın da önemli olduğu

belirtilmektedir. Çünkü öğrenci bu süreçte ne kadar aktif rol alırsa, kararların sorumluluğunu alması da o derece kolay olacaktır (Ergüner Tekinalp ve Terzi, 2021).

Yaşam becerileri öğretimi: Öğrencilerin olumlu ilişkiler kurmasına, olumsuz durumlarla etkili başa çıkmasına katkı sunacak bir dizi beceriyi içermektedir. Bunlar; problem çözme ve karar verme, stresle başa çıkma, iletişim, atılganlık ve çatışma çözme becerileri şeklinde ifade edilebilir (Terzi, 2007).

İlgi ve destek sağlama: Bu strateji modelin en önemli ögesidir. Öğrencilere karşı mutlak saygı ve cesaretlendirmeyi içerisinde barındırmaktadır. Öğrenciye destek sunacak kişiler olmadığında olumsuz durumlarla başa çıkabilmesi de zorlaşmaktadır. Öğrencilerin destek alabileceği bireyler yalnızca aile üyeleri değil, öğretmenleri, akranları ve okul ortamındaki diğer kişilerdir. Öğrencinin zor durumlarla başa çıkmasına destek olma noktasında bu kişiler benzersiz bir konumdadır. Bu bağlamda bu kişiler öğrenciye özel bir ilgi ve kolaylaştırıcı bir ilişki ile yaklaşmalıdır (Henderson ve Milstein, 2003; Öğülmüş, 2001).

Yüksek beklentiler oluşturma: Öğrencilerin ümit, inanç ve çabalarının diri tutulmasını içermektedir. Öğrencilerin yapabileceğine ve başarabileceğine dair inanç geliştirmesine, hedef belirleyip bu hedef doğrultusunda çalışmasına destek sunmaktır. Bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için çeşitli fırsatlar sunulmalıdır. Bunlar: başarıyı takdir etme ve ödüllendirme, sorumluluk duygusunu kazanmaları ve karar verebilme becerilerini geliştirebilmek için etkinlikler planlama, kişisel gelişimlerine katkı sunacak seminerler verme şeklinde gerçekleştirilebilir (Ergüner Tekinalp ve Terzi, 2021; Henderson ve Milstein, 2003; Terzi, 2007).

Anlamlı katılım fırsatları sunma: Bu strateji ise öğrencilerin, ebeveynlerin, okul personellerinin etkili karar vermesine, problem çözmelerine, planlama yapmalarına, amaç belirlemelerine yardımcı olacak fırsat sunmayı içermektedir (Henderson ve Milstein, 2003; Henderson, 2011).

Benard'e (1991) göre akademik yılmazlığı geliştirme sürecinde işbirlikçi öğrenme yollarının kullanılmasının, sınıfta yaşanan problemlerin çözülebilmesi için çeşitli toplantılar düzenlenmesinin, öğrencilerin ortaya koydukları çalışmalarını bir arada değerlendirilmesinin, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konularda yardım edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca ifade edilen altı stratejinin kullanılmasının öğrencilerin olumlu benlik algısı geliştirmesinde, okula bağlanmasında, kurallara inanarak uymasında, başarıyı arttırmada, okuldaki şiddet davranışlarını azaltmada önemli rol oynayacağı belirtilmektedir (Terzi, 2007).

2.1.2.5. Tüm Okul Yaklaşımı

Hart ve diğerleri (2007) tarafından önerilen bu yaklaşımda, Bronfenbrenner'ın (1979) Ekolojik Sistem Kuramı temele alınarak okulu, öğrencilerin karşılaştığı zorlukları aşabilmesi, kendilerini ve eğitim sonuçlarını iyileştirebilmesi için destekleyebilecek araçlar ile donatmayı amaçlamaktadır. Yılmazlığın gelişebilmesi için çocukların ve gençlerin desteklenmesine yönelik okula dayalı bir odaklanma, onların geleceği, ülkelerinin geleceği ve dünyamızın geleceği için etkili eğitimin önemli bir bileşenidir (Noble ve McGrath, 2018). Bu modelde sadece bireysel özelliklere değil beraberinde bireyin gelişimini destekleyen çeşitli faktörlerin etkisini de göz önünde bulundurulur. Bu modelde yılmazlık beş bileşen ve 43 farklı koruyucu faktör başlığında tanımlar. Beş bileşen; temel ihtiyaçlar, aitlik, öğrenme, başa çıkma ve öz benlik şeklinde sıralanmaktadır (Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse, 2019):

Temel ihtiyaçlar: Öğrencilerin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan koşullardır. (Beslenme, uyuma, barınma vb.) Öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek ortamın okullarda sunulmasına dikkat çekilir. Güvenli bir ortam, katılabileceği etkinlikler düzenlemek vb. şeklinde öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamasına olanak sunulabilir.

Aitlik: Olumlu ilişkilerin koruyucu faktör olması sebebiyle öğrencilerin kendini okula ve çevresine ait hissetmesi, toplumda ve çeşitli okul gruplarında var olmasını amaçlamaktadır. Bunlar sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmasına destek olmak, aitlik hissini yaşayacağı ortamlar sunmak vb. şeklinde okullarda gerçekleştirilebilir.

Öğrenme: Öğrencilerin hayatında bir rehberine sahip olmasının, olumlu davranış ve başarılarının takdir edilmesinin önemi vurgulanır. Bu bağlamda okulda öğrencilere çeşitli yaşam becerileri kazandırılır. Bunlar geleceği planlamak, istikrarlı ve düzenli olmak vb. şeklindedir.

Baş çıkma: Öğrencilerin karşılaştığı problemlerle etkili başa çıkabilmesi için çeşitli becerilerin kazanmasının önemi vurgulanır. Bunlar; çevreden yardım isteyebilme, ilgi alanları keşfetme, yeni deneyimler kazanma vb. şeklindedir.

Öz benlik gelişimi: Kişinin kendini bugün ve gelecekte nasıl tanımlayacağı üzerinde etkisi olan umut, öz yeterlilik, empati gibi faktörleri içermektedir. Okulda öğrencilerin, geleceği hakkında olumlu düşüncelerini, sorumluluk almalarını, kendini anlamalarını desteklemek önemlidir.

Yılmazlık çatı modelinde, bir bireyin yılmaz olarak nitelendirilebilmesi için aşağıdaki faktörlere sahip olması gereklidir (Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse, 2019):

- Hayatında en az bir tane güvenilir kişi olması

- Sevdiği faaliyetlerle uğraşması
- Kendini güvende hissetmesi
- Çevresine yardım edebilmesi
- Problem çözme becerilerine sahip olması
- Olumsuz durumlarda sakinleşebilmesi
- Geleceğine ilişkin olumlu beklenti ve planlara sahip olması
- Kendisinin olumlu ve güçlü yanlarını görebilmesi

Bu modelin okullarda uygulanmasında süreç yapılandırılmış şekilde ilerler. İdare, öğretmen veliye yönelik tanıtım toplantıları ve eğitimler düzenlenir, okulun var olan kaynakları ve eksiklikleri araştırılır ardından eylem planları uygulanır ve sonuçlar incelenir (CSRJ, 2021).

2.1.2.6. Akademik Yılmazlık Gelişim Modeli

Şam (2022) Bronfenbrenner (1976) tarafından geliştirilen Ekolojik Sistemler Kuramı'nı temel alarak Akademik Yılmazlık Gelişim Modelini ortaya koymuştur. Bu modeli geliştirme sürecinde akademik yılmazlığın gelişimine etki eden koruyucu faktörleri belirlemek amaçlanmış ve okul tükenmişliği gibi bir risk faktörü ile okul bağlılığı gibi öğrencinin uyumunu kolaylaştırıcı kaynaklar arasındaki akademik yılmazlığın aracı rolünü inceleyerek modeli oluşturmuştur. Koruyucu faktörler birey, aile, okul ve çevre olarak dört başlık altında sınıflandırılmıştır. Bireysel alt boyutta iyimserlik, azim, geleceğe dair bir hedefe sahip olma, öz düzenleme ve öz yeterlilik şeklinde faktörler yer alırken; aile alt boyutunda bireyin algıladığı sosyal destek, akademik sürecine dair ailenin duyduğu ilgi ve öğrenciyi teşvik edici destek yer almaktadır. Okul alt boyutu incelendiğinde okulun öğrenciye sunduğu sosyal destek, öğrencilerin aldığı psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, öğrencilere akademik anlamda sunulan teşvik; çevre alt boyutunda ise sosyal destek, sosyal yardım hizmetleri ve ekonomik destek yer almaktadır. Modelde alt boyutlarının herhangi birinin diğerinden daha önemli olmadığı ve bu koruyucu faktörlerin öneminin bireyden bireye değişebileceği ifade edilmiştir. Farklı boyutlardaki koruyucu faktörlerin etkileşimi öğrencilerin risk faktörlerinin etkilerini daha kolay atlatmasına katkı sunduğuna dikkat çekilmektedir. Modeli geliştirme süreci sonunda akademik yılmazlığın okul tükenmişliğini azalttığı, okula bağlılığı geliştirme noktasında önemli bir kaynak olabileceği görülmüştür.

2.1.3. Akademik Yılmazlık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.1.3.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Ülkemizdeki ilk çalışma Gizir (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı durumda olan 8.sınıf öğrenciler üzerinde akademik yılmazlığın gelişimine katkı sunan bireysel ve çevresel koruyucu faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan içsel faktörler: akademik yeteneklerine dair olumlu beklentiler, eğitim hayatına dair yüksek hedefler, empatik anlayışın varlığı, iç denetim odağına sahip olmak, geleceğe dair umutlu olmak şeklindedir. Dışsal koruyucu faktörler ise akran ilişkileri, ev halkının çocuğa dair yüksek beklentilerinin olması, aile ve toplum ilişkilerinde ilgi şeklindedir. İçsel koruyucu faktörlerden öğrencinin akademik yeteneklerine yönelik olumlu algısı, eğitim hayatına dair yüksek hedeflere sahip olması, empatik anlayışın varlığı, iç denetim odağı ve geleceğe dair umutlu olma faktörlerinin akademik yılmazlıkla arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Diğer taraftan dışsal koruyucu faktörlerden olan ev ve çevreden gelen ilgi ve destek, içsel koruyucu faktörlerden ise sorun çözme becerisinin akademik yılmazlık ile arasında anlamlı ancak olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2005) lise öğrencilerinin yılmazlık özelliklerini ve bu özelliğin ortaya çıkmasına destek olan koruyucu faktörleri ebeveynlerin birlikte veya boşanmış olma durumu açısından karşılaştırmıştır. Araştırma örneklemini 70 anne babası boşanmış, 82 anne babası beraber olan toplam 152 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ebeveynleri beraber yaşayan öğrencilerin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörleri ebeveynleri boşanmış olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Ebeveynleri birlikte olan öğrencilerin koruyucu ilişkiler ve yüksek beklentiler, ailedeki koruyucu ilişki ve yüksek beklentiler, anlamlı katılım için fırsatlar, amaç, problem çözme becerileri şeklindeki faktörlerin ebeveynleri boşanmış olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Terzi (2008) ise 264 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmasında akademik yılmazlığın içsel koruyucu faktörlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda akademik yılmazlığın cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülürken; iyimserlik, umut, öz yeterlilik, problem çözme becerileri gibi koruyucu faktörlerin akademik yılmazlık ile arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Er (2009) ise çalışmasını ailesi boşanan 7.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada akademik yılmazlık üzerinde etkili olan içsel ve dışsal faktörlerin ortaya konması

amaçlanmıştır. Bu çalışmada dışsal faktörler olarak sınıflandırılan öğrencilerin algıladığı psikolojik özerklik, arkadaş çevresinden algıladığı sosyal destek, ev içi yüksek beklentiler, çevre ilişkilerindeki yüksek ilgi ve beklenti, çocukların algıladığı kontrol ve denetlenme, okul içinde yapılan faaliyetlere katılım; içsel faktörler olarak sınıflandırılan eğitime dair sahip olduğu beklenti ve iletişimin akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Dinçer ve Oral (2010) PISA 2009 Türkiye verilerinden yola çıkarak 15 yaşında lise öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okuduğu program türü, okullarının özellikleri ve cinsiyetin akademik yılmazlık üzerinde etkisi incelenmiştir. Araştırmaya göre yaşanan coğrafi bölge, cinsiyet ve program türü akademik yılmazlık özelliğinde farklılığa sebep olmaktadır. Bunun beraberinde olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri, her bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, okulda var olan disiplin ortamı, velilerin ekonomik anlamda okula destek sunmasının akademik yılmazlıkta etkili olduğu ifade edilmektedir.

Arastaman (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yılmazlığa etki edebileceği düşünülen faktörler (okul iklimi, öğretmen tutumu, aile/arkadaş desteği) öğrenci, öğretmen ve yönetici bağlamında çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 610 lise öğrencisi, 124 yönetici ve 249 öğretmen oluşturmaktadır. Cinsiyet, sınıf seviyesi, babanın eğitim düzeyi, aylık gelir düzeyi, not ortalaması, devamsızlık süresi ve öğrencilerin hayatını olumsuz etkileyecek olay yaşayıp yaşamamasının öğrencilerin yılmazlığı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İfade edilen değişkenlerden en önemlilerinin not ortalaması ve devamsızlık süresi olduğu, bu değişkenlerin yılmazlığı güçlü düzeyde yordadığı görülmüştür.

Gürkan (2014) üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halini incelemiştir. Nicel yöntemle yürütülen çalışmada yılmazlık ve iyilik hali arasındaki ilişki cinsiyet, sınıf, bölüm ve üniversite değişkenleri dâhil edilerek incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 1015 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin iyilik hali ile yılmazlık düzeyleri arasında pozitif yönde manidar ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda iyilik halinin, yılmazlık düzeyinin %43'ünü açıkladığı görülmüştür. Cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmezken; üniversite, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre yılmazlık ve iyilik hali puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Bireylerin geleceğe yönelik iyimserlik ve umut düzeyi arttıkça yılmazlık ve iyilik hali puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların yanı sıra olumlu sosyal ilişkilerin varlığı ve çevreden görülen desteğin de yılmazlık ve iyilik hali üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Yavuz ve Kutlu (2016) düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerini çeşitli koruyucu faktörlerle incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 304 lise son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik, algılanan sosyal destek değişkenlerinin akademik yılmazlığı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bu üç değişkenin akademik yılmaz olarak tanımlanabilecek öğrencilerin puanlarının %41'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek ve düşük düzeyde akademik yılmaz olan öğrenciler arasında bilişsel esneklik, okula bağlanma düzeyi ve algılanan sosyal destek değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında ise kızların akademik yılmazlık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Fındık (2016) araştırmasında yılmaz olarak nitelendirilen öğrencilerin düşük sosyoekonomik koşullara sahip olmasına rağmen eğitim hayatında nasıl başarılı olduklarını inceleyerek akademik başarı ve okulla ilgili diğer faktörlerin ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada PISA 2012 Matematik performans verileri kullanılmıştır. Bu verilere göre Türkiye'deki öğrencilerin %7'si yılmaz olarak sınıflandırılmaktadır. Yılmaz öğrencilerin daha fazla okula bağlı oldukları ve eğitim hayatına karşı daha olumlu duygular beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yılmaz öğrenciler başarı/başarısızlık durumlarında sorumluluk alarak sonuçların kendi davranışlarına bağlı olduğunu belirtir, bir şeyi elde etmek için gerçekten istek duyarlarsa bunu hiçbir şeyin engelleyemeyeceği inancına sahip olmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki yılmaz öğrencilerin birkaç önemli özelliği de araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Bunlar: başarılı olmaya dair özgüven, elde edilen başarıdan mutlu olma, akademik etkinliklere daha fazla katılım, sosyal beceriler, okula ait hissetme ve olumlu duygular besleme şeklindedir.

Bölükbaş (2018) ise uygulanan sosyal politikaların ekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrencilerin akademik yılmazlığı üzerinde etkileri ve gerçekleştirilen sınavlardan alınan puanlara göre liselere yerleşme uygulamasının bu öğrencilerin akademik yılmazlığı için nasıl bir anlam ifade ettiğini analiz etmeyi amaçlayarak derinlemesine görüşme yöntemiyle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini düşük sosyoekonomik duruma sahip 35 lise öğrencisi, bu öğrencilerin 39 velisi, 39 okul yöneticisi olarak toplamda 113 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal politika uygulamalarının ekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrencilerin olumsuz hayat koşullarının risklerini azalttığı ve öğrencilerin akademik yılmazlıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bununla beraber öğrencilerin karşılaştığı olumsuz durumların risk düzeyi fazlaştıkça sosyal politika

uygulamalarının akademik yılmazlık üzerinde etkisinin azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin TEOG puanları ile liselere yerleştirilmesinin ise ekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrencilerin önünde farklı engeller oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin başarı puanı düşük okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerden yana beklentileri düşmekte, sürece daha az hazırlık yapmakta ve motivasyonları daha düşük olmaktadır. Yine düşük başarı düzeyindeki okullarda daha fazla disiplin sorunu yaşanması, okulu bırakma oranının daha fazla olması gibi problemlerle de karşılaşmaktadır. Düşük/orta düzey başarı düzeyindeki okullarda ise arkadaşlar arası rekabet, yardımlaşma vb. imkânların kısıtlı olması sebebiyle negatif arkadaş etkisi gözlemlenmektedir.

Akyürek (2019) yürüttüğü araştırmasında öz belirleme kuramına dayalı hazırlanan akademik yılmazlık müdahale programının lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri üzerinde etkisini incelemiştir. Deneysel olarak yürütülen bu çalışmada deney grubuna 8 haftalık bir program uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda bu müdahale programının öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda ön test/son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüşken, kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Yüce (2019) ergenlerde algılanan sosyal destek, öz yeterlilik algısı ve cinsiyetin akademik yılmazlığı ne ölçüde yordadığını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma örneklemini 677 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda akademik öz yeterlilik, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin öğrencilerin akademik yılmazlığını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bu dört değişkenin akademik yılmazlığın %34'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber akademik yılmazlığın cinsiyete göre manidar farklılık gösterdiği ve bu farklılaşmanın erkeklerin lehine olduğu saptanmıştır.

Sadioğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada lise öğrencilerinin başarıları ve akademik yılmazlıkları üzerinde; öğretmenlerin sunduğu güdüsel destek ve öğrenci denetim odağının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 502 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin akademik yılmazlık özelliğine sahip olması ve başarılı olmasının, öğretmenlerin güdüsel desteği ve öğrencinin denetim odağı algısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ek olarak, denetim odağı değişkeninin akademik yılmazlığı nispeten daha fazla etkilediği görülmüştür.

İpek (2021) genel olarak çalışılan örneklem grubundan farklı olarak kadın akademisyenler üzerinde nitel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada kadın akademisyenlerin akademik serüveninde karşılaştıkları engelleri ve bunları aşabilmek için kullandıkları yılmazlık stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre kadın akademisyenleri, akademisyen olma yönünde yönlendiren içsel ve dışsal faktörler bulunmaktadır. İçsel faktörler okuma ve araştırmaya yönelik motivasyon, kariyer değişimi isteği, topluma ve eğitime katkı sunma ve özerklik isteği; dışsal faktörler ise akademisyen ve aile desteği/ yönlendirmesidir. Ancak bununla beraber kadın akademisyenlerin akademik ilerleme sürecinde bireysel ve toplumsal risk faktörleri ile karşı karşıya kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın akademisyenlerin karşılaştıkları bu engelleri aşabilmek için kullandığı yılmazlık stratejilerinden etkili zaman yönetimi, hobi ve spor ile ilgilenme, azimli olma, hedefe bağlılık, kişisel gelişim, iş yaşam dengesini kurma bireysel koruyucu faktörler iken; aileden gelen destek, sosyal ilişkiler, meslektaşlardan gelen destek, akademisyen desteği çevresel koruyucu faktörler olarak ifade edilmiştir.

Tezel (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkide başarı yönelimlerinin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma örneklemini 279 öğretmen ve psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Akademik yılmazlık ölçeğinin “azim” alt boyutunun akademik motivasyon ve başarı hedef yönelimlerinin tüm boyutları ile arasında pozitif yönde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik yılmazlık ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan adaptif yardım arama ile akademik motivasyon ve başarı yönelimleri ölçeklerinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik yılmazlık ölçeğinin negatif etki duygusal tepki şeklindeki son alt boyutuna bakıldığında ise başarı yönelimlerinin performans kaçınma alt boyutuyla pozitif yönde manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra akademik motivasyon ve başarı yönelimleri arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür.

Aliyev ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen araştırmada içsel ve dışsal faktörlerin akademik yılmazlık üzerinde etkisinin incelendiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen içsel faktörler akademik motivasyon ve akademik öz yeterlilik iken, dışsal faktörler ebeveynlik stilleri ve ekolojik eğitim değeri algısıdır. Araştırmanın örneklemini üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde akademik motivasyon ve akademik öz yeterlilik faktörlerinin akademik yılmazlığı önemli belirleyicileri olduğu sonucuna varılmıştır. Dışsal faktörlerin, içsel faktörleri yordadığı görülmüş ancak dışsal

faktörlerin akademik yılmazlığı dolaylı olarak etkilediği, doğrudan herhangi bir değişime sebep olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda birey dışsal faktörlere sahip olsa dahi, akademik yılmazlık özelliğinin ortaya çıkabilmesi için içsel faktörlere sahip olmanın bir gereklilik olduğu görülmüştür.

Cengiz (2022) tarafından yürütülen araştırmada akademik mükemmeliyetçilik, ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği ilişkisinde azim, akademik öz yeterlilik ve yılmazlığın aracılığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide, azim, öz yeterlilik ve akademik yılmazlığın aracı etkisi olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra akademik öz yeterlilik, azim ve akademik yılmazlığın akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutumunun okul tükenmişliği üzerinde etkileri olduğu görülmüştür.

Sever (2022) ise lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında akademik yılmazlık ile sınav kaygısı, problemler internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde sınav kaygısı ve problemler internet kullanımı değişkenleri akademik yılmazlığı negatif yönde manidar olarak yordarken; algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlilik değişkenleri akademik yılmazlığı pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Öğrencilerin gittiği lise türüne göre de akademik yılmazlık puanlarının değiştiği, bu değişikliğin fen lisesi öğrencilerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bektaş (2022) yürüttüğü çalışmasında karakter güçlerine dayalı hazırlanan psikoeğitim programının öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 14 lise öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubuna psikoeğitim programı uygulanırken; kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Toplam 7 oturum süren program sonunda deney grubu öğrencilerinin ön test/son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış, uygulanan programın akademik yılmazlığı arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Öztaş (2022) tarafından yürütülen araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, akademik beklentilere ilişkin stresi ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 783 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde akademik yılmazlığın cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Erkek öğrencilerin akademik yılmazlığının daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Yine fen lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin akademik yılmazlık puanlarının anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla olduğu görölmüştür. Bunun yanı sıra akademik beklentilere ilişkin stres ile akademik yılmazlık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şam (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin akademik yılmaz bireyler olarak nitelendirilmesine katkı sunan koruyucu faktörleri belirlemek ve akademik yılmazlığın okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin karşı karşıya kaldığı riskli ve olumsuz yaşam olayları eğitsel, sosyal-duygusal ve ekonomik zorluklar yaşamasına neden olsa da problem odaklı, duygu odaklı veya sosyal destek ile bu zorluklarla başa çıktıkları görölmüştür. Öğrencilerin akademik yılmaz olmalarına katkı sunan faktörler birey, aile, okul ve çevre olarak sınıflandırılmaktadır. Öğrencilerin bu sınıflandırmadan en çok bireysel faktörleri kullandıkları görölmüştür. Araştırma sonucunda ulaşılan diğeri bir sonuç ise okul tükenmişliğinin okul bağlılığı ve akademik yılmazlık ve kaynakları ile ilişkisi olduğudur. Bununla beraber, akademik yılmazlık ve kaynakları, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı ilişkisinde aracı bir role sahip olduğu görölmüştür.

2.1.3.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Alva (1991) yürüttüğü araştırmasında Meksikalı-Amerikalı öğrenciler arasında bazı öğrenciler başarılı olurken bazı öğrencilerin başarısız olma nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Meksikalı-Amerikalı 10.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilerin özellikleri incelenerek çeşitli faktörlerin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi ve mesleki statüsü, ebeveyn kaybı, aile sosyoekonomik durumu, ailenin çocuğun okula katılımına sunduğu desteğin düzeyi, etnik azınlık statüsüne sahip olma, evdeki öğrenme sürecine dair materyallerin eksikliği öğrencilerin eğitim sürecinde başarısını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Gonzalez ve Padilla (1997) çalışmasında lise öğrencileri üzerinde akademik yılmazlık ve başarıyı etkileyen çeşitli faktörleri belirlemeyi amaçladığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma örneklemini 133'ü yılmaz, 81'i yılmaz olmayan öğrencilerden oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrencinin başarı düzeyinin okula bağlılığı arttırdığı ve akademik yılmazlık değişkeninin de anlamlı yordayıcı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Morales (2008) 1997 yılında dört öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında bu öğrencilerin akademik yılmaz olarak nitelendirilmesine sebep olan faktörleri incelemiştir. Yarı

yapılandırılmış görüşme kullanılarak yürütülen bu boylamsal çalışmada akademik yılmazlık kavramının zaman içinde değişimi de gözlemlenmiştir. Başta görüşme sağlanan öğrencilerle 10 yıl sonra da yapılan görüşmeler sonucunda akademik yılmazlığa yönelik koruyucu faktörlerin (içsel kontrol odağı, bölge dışında uzmanlaşan okullarda devamlılık, okulu yaşamın sabiti olarak görmek, destekleyici öğretmenlerin varlığı, engeller karşısında güçlendirici tepki, destekleyici aile, kötü durumlar içinde bulunsa da iyi yerlere ulaşabileceğine dair arzu duyma) kalıcı olduğu anlaşılmıştır. Ulaşılan sonuca göre, öğrenciler koruyucu faktörlerin etkililiğini zaman içinde fark etmesiyle faktörler sağlamlaşmakta ve öğrencilerin devam eden baş etme becerileri repertuarının bir parçası olmaktadır.

Dass- Brailsford (2005) yürüttüğü nitel çalışmasında Güney Afrika'daki düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin akademik olarak nasıl başarılı olduklarını ve akademik yılmazlık özelliğine sahip olduklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde öğrenciler ile gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında başarılı öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip oldukları ve hedef odaklı birey olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra aile içi iletişimin ve öğretmenlerle kurulan iletişimin, bireyin etrafında örnek alabileceği kişilerin var olması ve çocuğun toplumsal kurumlar tarafından desteklenmesinin yılmazlığa katkıda bulunduğu görülmüştür.

Perez ve diğerleri (2009) Amerika'da belgelenmemiş Latin göçmen öğrenciler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Hukuki olarak da kenara itilip dışlanmış 104 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin bu risk faktörlerine rağmen baş etme becerileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre dışlanma, eğitim düzeyi düşük ebeveyn sahip olma, okul dışında bir işte çalışma vb. şeklinde çeşitli risk faktörlerine rağmen çevresel (öğrenciyi destekleyen ebeveyn ve arkadaş, okul dışındaki etkinliklere katılım) ve bireysel (yetenek, her iki dili konuşabilme, gönüllü faaliyetler, okula verilen önem vb.) koruyucu faktörlere sahip öğrencilerin bu koruyucu faktörlere sahip olmayan ancak benzer risk faktörleri ile karşı karşıya kalan akranlarına göre daha yüksek akademik başarı sergilediği görülmüştür.

Weaver (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında bireysel koruyucu faktörler ve kültürel kimliğin akademik yılmazlık ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma lise öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bulgular incelendiğinde akademik yılmazlık ve kültürel kimlik arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla beraber akademik yılmazlığın yordayıcılarından birinin not ortalaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fallon (2010) yürüttüğü çalışmasında okulun akademik iyimserliği ve lise öğrenimine devam eden Latin öğrencilerin akademik yılmazlığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Okulların akademik iyimserliği, öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerle ölçülmüştür. Öğrencilerden elde edilen değişkenler ise; okula bağlılık, ebeveyn desteği, yılmazlık ve akademik başarı şeklindedir. Araştırmaya göre ifade edilen ailesel ve bireysel koruyucu faktörler kontrol değişkeni olarak ele alındığında öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyi ile okulların akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jowkar ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada ise aile iletişim örüntüleri ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemini 606 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre aile iletişim örüntüleri ile akademik yılmazlık arasında ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle aile içi iletişimin önemli olduğu bir ailede büyüyen çocukların akademik yılmazlık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla beraber aile içi iletişim örüntülerinin öğrencilerin sosyal davranışları üzerinde de etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anghel (2015) 251 Romanyalı ergenler üzerinde yürüttüğü çalışmasında risk faktörlerinin ergenlerin psikolojik ve akademik yılmazlıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Risk faktörleri (kronik hastalık, uzun süre hastanede kalma, ailenin düşük sosyoekonomik düzeyi, evin kalabalık olması, yakın arkadaş kaybı, uyuşturucu kullanımı vb.) bir ölçek yardımıyla belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında daha yüksek risk faktörüyle karşı karşıya kalan ergenlerin, düşük risk ile karşı karşıya kalan akranlarına göre manidar düzeyde daha düşük akademik ve psikolojik yılmazlığa ve daha düşük not ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bununla beraber risk faktörleri ergenlerin duygu düzenleme becerileri, geleceğe dair olumlu beklentileri üzerinde de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sandoval-Hernández ve Białowolski (2016) Singapur, Güney Kore, Hong Kong, Çin Taipei ve Japonya'dan 2011 TIMSS verilerine dayanan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini beş ülkeden 720 okulda bulunan 23.354 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma; öğrencilerin sosyoekonomik durumundan bağımsız akademik başarı ile ilişkili faktörleri belirlemek ve düşük sosyoekonomik duruma sahip çocukların akademik yılmazlık ile ilgili faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenin, öğrencinin performansına yönelik olumlu tutumu ve öğrenciye güveni, aile içerisinde konuşulan dilin daha yüksek akademik başarı ile ilişkisi olduğu görülmüştür. Singapur'daki öğrencilere bakıldığında akademik beklentilerin yüksek olmasının ve okul

dışında matematik için harcanan zamanın, dezavantajlı öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olma olasılığını arttırdığı görülmüştür. Kore’de ise erkek öğrencilerin daha yüksek akademik yılmazlık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu cinsiyet farklılığının sebebinin kültürel özelliklerden kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Hong Kong ve Japonya’daki sonuçlar incelendiğinde dezavantajlı olan ve olmayan öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyinde herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında akademik yılmazlıkla pozitif yönde ilişkili olan faktörlerin, dezavantajlı öğrenciler üzerinde de akademik yılmazlığı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taheri Kharameh ve diğerlerinin (2017) yürüttüğü araştırmada akademik tükenmişlik ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 260 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Nicel yöntemlerle toplanan veri bulguları incelendiğinde akademik yılmazlık ve okul tükenmişliği ilişkisinin anlamlı ancak negatif yönde olduğu görülmüştür. Ayrıca iyimserlik ve iletişim becerilerinin akademik tükenmişlik düzeyinin azalmasında önemli rol oynadığı görülmüştür.

Li (2017) Çinli öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada bu öğrencilerin okullarda yüksek düzeyde rekabet ortamı olmasına rağmen akademik anlamda yüksek performans sergilemelerinden yola çıkarak akademik yılmazlık kaynaklarının ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 693 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada ebeveyn ilgisi ve okula katılımının ergenlerdeki sorunlu davranışların ortaya çıkma riskini azalttığı ve akademik yılmazlığı arttırdığı görülmüştür.

Agasisti ve diğerleri (2018) dezavantajlı öğrencilerin PISA’da başarılı olmasına katkı sunan okul ve ülke kaynaklı faktörleri incelemiştir. Araştırmada 2006-2015 PISA sonuçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf ikliminin olumlu olmasının akademik yılmazlık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik yılmazlık kişisel bir özellik olsa da, eğitim politikaları ve okuldaki uygulamalarla dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlığının arttırılabildiği görülmüş, buna yönelik uygulama örneklerine çalışmada yer verilmiştir.

Liew ve diğerleri (2018) öğretmen öğrenci ve akran ilişkileri ve çocukların mizaç temelli uyum kabiliyeti ile okuma veya matematik başarısı arasındaki ilişkide aracı rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma üç yıl sürmüş, araştırma örneklemini akranlarından geride kalan ve okuma güçlüğü çeken 784 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre sürece cinsiyet, sosyoekonomik durum vb. değişkenleri dâhil edildiğinde akran ilişkilerinin,

akademik yılmazlık ve okuma başarısı ilişkisinde aracı rol üstlendiği, ancak matematik başarısı ile ilişkisinde böyle bir aracı rol üstlenmediği görülmüştür. Bununla beraber öğretmen öğrenci ilişkisinin yılmazlık ve başarı ilişkisinde aracı rolü olmadığı görülmüştür.

Wilss ve Hofmeyr (2019) tarafından yürütülen araştırmada yoksulluk gibi akademik başarı düzeyini düşüren risk faktörüne rağmen devamlı olarak iyi akademik sonuçlar elde eden öğrencilerin özelliklerini tanımlamak amaçlanmıştır. Araştırma Güney Afrika kırsal ve kasabadaki ilkokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Akademik yılmaz öğrencilerin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olma gibi risk faktörüyle karşı karşıya kalsa da özellikle sosyal duygusal beceriler başta olmak üzere daha düşük başarı gösteren akranlarından önemli ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal becerilerden olan azmin akademik yılmazlığın önemli belirleyicilerinden olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik başarı üzerinde sosyal duygusal becerilerin de önemli olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal beceriler sayesinde öğrenciler zorlu koşullarla daha etkili baş edebilmektedir. Ayrıca genel olarak akademik yılmaz öğrencilerin gittiği okulların diğer okullara kıyasla ekonomik açıdan daha iyi, öğretmenlerin derse daha fazla girdiği, İngilizce eğitimine önem verildiği ve materyal vb. imkânların daha fazla olan okullar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Frisby ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada akademik bir zorluk karşısında, akademik yılmazlık ve umut uyandıracak destek kaynakları olarak öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemi 213 üniversite öğrencisi oluşturmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zor durumları ve akademik zorluk yaşadıklarında yılmazlığın ortaya çıkması için kimden destek gördüklerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler karşılaştığı akademik zorlukları; erteleme, zorlayıcı öğretmenler, motivasyon düşüklüğü ve eksik çalışma alışkanlıkları, zaman yönetimi becerisinde eksiklik, ailevi problemler ve sağlık sorunları olarak ifade etmiştir. Bu zorluklara karşılık kimden destek istedikleri sorulduğunda ise büyük çoğunluğu kimseden yardım istemediğini daha sonra sırasıyla arkadaş, aile, kendi kendilerine yardım, profesörler ve sınıf arkadaşları şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda yalnızca akran bağlılığının akademik zorluk ile karşı karşıya kaldığında akademik yılmazlık ve öğrenci umuduyla arasında pozitif yönlü manidar ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin bir öğretmenle iyi bir etkileşimde olması önemli olsa da, akranların birbiriyle kurduğu ilişkilerin sosyal destek açısından daha kritik öneme sahip olduğu görülmüştür.

Permatasari ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmada Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi öğrenme sürecine yönelik akademik yılmazlığa ilişkin akran, aile ve

öğretmen gibi algılanan sosyal destek ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 291 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre algılanan sosyal destek akademik yılmazlığa katkıda bulunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme sürecinde akademik yılmazlığa katkı sunan en önemli unsurun aileden gelen sosyal destek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin akademik alanda zorluk yaşadıklarında yardım, destek ve ilgi gösterebilecek sosyal çevrenin varlığı akademik yılmazlığı artırabilmektedir.

Rachmawati ve diğerleri (2021) araştırmasında sosyal destek ve öz yeterliliğin akademik yılmazlık ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini 315 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öz yeterlilik ile akademik yılmazlık ve sosyal destek ile akademik yılmazlık arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle öz yeterliliğin akademik yılmazlık oluşumunda ana faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir.

Romano ve diğerleri (2021) 205 İtalyan lise öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmasında akademik yılmazlık ile algılanan öğretmen duygusal desteği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre akademik yılmazlığın algılanan öğretmen desteği ile ilişkili olduğu; her ikisinin de okul bağlılığı ile ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber öğretmenden gelen duygusal desteğin, akademik yılmazlık ve okul bağlılığı ilişkisinde kısmen aracı rol üstlendiği görülmüştür.

Ononye ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisans öğrencilerinin akademik yılmazlığı ile duygusal zekâ ve akademik performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemini 179 lisans son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda akademik yılmazlık ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ ise akademik yılmazlık ve akademik performans arasındaki pozitif ilişkide aracı rol üstlendiği görülmüştür. Akademik yılmazlığın akademik performansın önemli yordayıcılarından biri olduğu görülmüştür.

Lim ve Chue (2023) ise yaptıkları çalışmada akademik yılmazlık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide başarı hedeflerinin düzenleyici rolünü incelemiştir. Araştırma örneklemini 1632 ortaokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre akademik yılmazlık düzeyi düşük olan öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısı duyduğu görülmüştür. Bununla beraber sınav kaygısı ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkide kaçınmaya dayalı hedeflerin onaylanma düzeyinin daha etkili olduğu görülmüştür.

Soltanizade ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademik yılmazlık, belirsizliğe tahammülsüzlük, olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin

akademik erteleme davranışını yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırma 200 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde akademik yılmazlık ve olumlu mükemmeliyetçilik ile akademik erteleme ilişkisinin negatif yönde ve manidar olduğu görülmüştür. Bununla beraber belirsizliğe tahammülsüzlük ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin akademik erteleme davranışı ile arasında pozitif yönde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerdeki akademik erteleme davranışlarının azaltılabilmesi için akademik yılmazlığın ve olumlu mükemmeliyetçiliğin teşvik edilmesi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (SDÖB)

Eğitim alanında uzun yıllardır yapılan çalışmalar ve uzmanlar eğitim sürecinde sadece akademik başarıya değil, öğrencilerin farklı sosyal becerilerinin gelişimine de önem verilmesine dikkat çekmiş olmasına rağmen okullarda başarıya önem verilmeye devam edilmiştir (Patrikakou ve Weissberg, 2007). ABD’de son yıllarda matematik, fen bilimleri ve İngilizce derslerine yönelik eyaletler arasında başarı sıralamasında daha düşük başarı gösteren öğrencilerin problemlerinin artmasıyla sosyal duygusal öğrenme becerileri daha dikkat çekici bir kavram olmaya başlamıştır (Schaps, 2010). Fetzer Enstitüsü tarafından 1994’de gerçekleştirilen konferansta öğrencilerin gelişimsel, psikolojik ve eğitimsel anlamda birçok gereksinimin belirlenmesinin önemi ifade edilmiştir. Bu gereksinimlerin tespit edilmesi süreciyle beraber sosyal duygusal öğrenme becerileri literatürde yerini almıştır (Elbertson vd., 2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri çalışmalarına hız kazandıran ise Gardner’ın Çoklu Zeka Kuramı ve Goleman tarafından dikkat çekilen Duygusal Zeka kavramı (Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ, 2007) olmuştur.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri Zins ve diğerleri (2000) tarafından bireyin duygularının farkında olması ve etkili bir şekilde yönetmesi, güç durumlarda problemlere hızlı çözüm üretebilmesi, diğerleriyle olumlu ilişki kurabilmesi şeklinde bir dizi beceri şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri çalışmalarının önemli bir otoritesi olan Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) ise bu kavramı, tüm bireylerin sağlıklı kimlik geliştirebilmek, duygularını yönetebilmek, bireysel veya toplumsal hedeflere ulaşabilmek, başkalarına karşı empatiyle yaklaşabilmek, destekleyici ilişkiler kurabilmek, karar almak ve bu kararların sorumluluğunu alabilmek için edindiği bilgi, beceri

ve tutumlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2022). Korkut Owen ve Kabakçı (2010) ise bu kavramı, bireylerin yaşamı boyunca sosyal, duygusal ve akademik becerileri kazanma süreci olarak ifade etmekte ve sosyal bakımdan yeterli ve güçlü olmayı mutlu ve sağlıklı bir birey olmanın en temel koşullardan biri olduğunu belirtmektedir. SDÖB özetle, çocuk ve ergenlerin iş ve okul yaşamlarında başarıyı yakalamaları için gerekli olan sosyal- duygusal yeterlilikleri kazanmalarıdır (CASEL, 2005). Cohen (2001) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanılmasının bir süreç olduğunu ifade etmekte ve bu süreci üç aşamada açıklamaktadır:

- Sosyal/duygusal alanlarda karşılaşılan bilgileri okuyup, anlayıp analiz edebilme.
- Süreçte elde edilen kazanımları problem çözme sürecine ve sosyal hayata aktarabilme.
- Günlük hayatta sosyal/duygusal öğrenme alanında öğrenebilen birey olma.

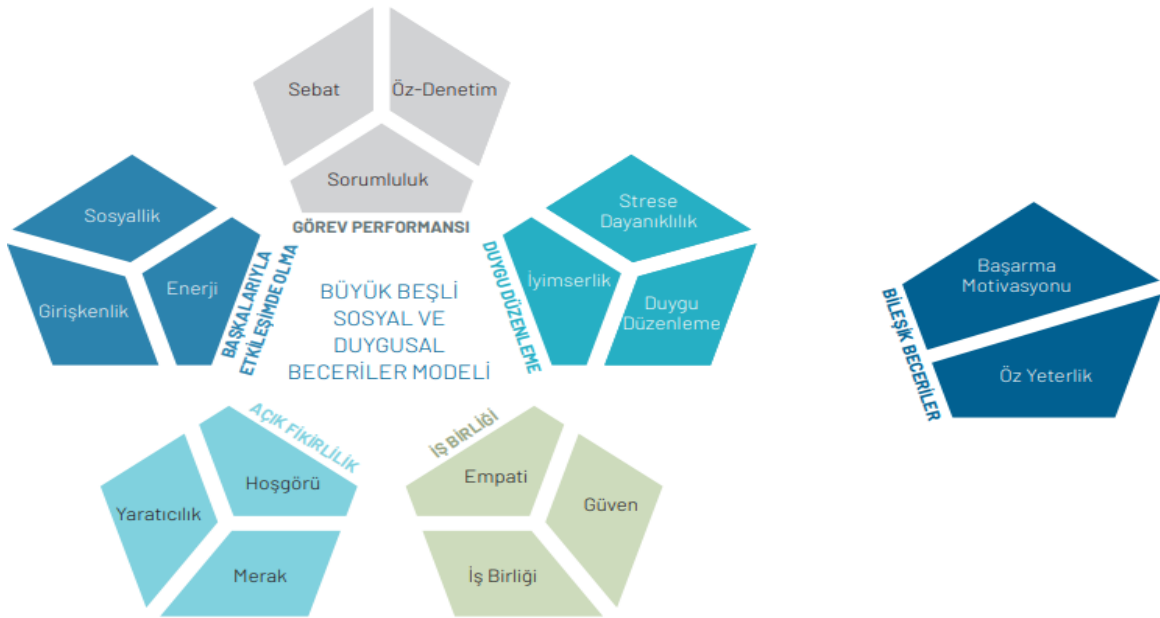
Sosyal duygusal öğrenme becerileri riskli davranışların ortaya çıkma ihtimalini azaltmanın yanı sıra koruyucu yeterliliklerin de artmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda SDÖB'nin etkilerini iki şekilde ifade etmek mümkündür. Bu etkilerden ilki; başarı, öğrenme sürecine ilişkin motivasyon, okula karşı bağlılığı arttırması, daha yüksek derecelerle mezun olma ve iyi bir iş bulma olasılığında artış olarak ifade edilirken; ikincil etkileri çevreyle işbirliğini arttırması, madde kullanımı ve şiddet içerikli davranışların azalması, problem çözme becerilerinin öğrenilmesi, topluma bağlılığın artması, ilişkilerin gelişmesi şeklinde ifade edilmektedir (Zins vd., 2001).

SDÖB kavramsallaştırmak için farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlar:

- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen Big Five (Büyük Beşli) Modeli,
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli'dir.

Big Five (Büyük Beşli) model geliştirilme sürecinde kişilik kuramlarının en sık kullanılan kuramlarından olan ve dünyanın çeşitli yerlerinden kişiliğe dair isabetli sonuçlara ulaşılmasını sağlayan beş faktörlü kişilik kuramı temele alınmıştır. Bu model beş ana ve on beş

alt beceriden oluşmaktadır. Beş ana beceri; iş performansı, duygu dengeleme, iş birliği, diğerleriyle etkileşimde olma ve açık fikirlilik şeklinde ifade edilmektedir. Bu ana becerilere ek olarak ifade edilen bileşik beceriler içerisinde ise öz yeterlilik ve başarıya motivasyonu bulunmaktadır. OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu'nda (2021) bu becerilerin çocuklara kazandırılmasının öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, öğrencilerdeki davranış problemlerinin azalmasına katkı sunduğu, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlamayı kolaylaştırdığı, dezavantajlı öğrencileri destekleme noktasında önemli olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2021). Big Five (Büyük Beşli) modeli Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu (2021)

Başkalarıyla etkileşimde olma

Bireylerin çevreyle ilişki içinde olması, sosyal bağlantılara sahip olması, başlattığı ilişkileri sürdürebilmesi, duygu ve düşüncelerini çevresine aktarabilmesi şeklinde becerileri kapsamaktadır. Beş faktörlü kişilik kuramının dışadönüklük boyutuna karşılık gelen bu becerinin alt boyutlarında girişkenlik, enerji ve sosyallik ifade edilmektedir. *Enerji*; bireyin fiziksel olarak gün içinde aktif olması ve etkinliği koruyabilmesi iken, *girişkenlik* çevresindeki insanlardan gelen yönlendirmelere ihtiyaç duyulmaması, *sosyallik* ise çevreyle etkileşim içerisinde bulunmaktan mutlu olmak olarak ifade edilmektedir (OECD, 2015).

Görev Performansı

Görev performansı içerisinde ise diğerlerine verilen sözleri tutabilme, üzerine düşen görevleri yerine getirebilme olarak ifade edilen *sorumluluk*, belirlediği hedeflere ulaşabilmek için bireyin dikkat dağıtıcı uyarıcıları ve kendini yönetebilmesi olarak ifade edilen *öz denetim*, hedef uğruna çalışırken kararlılıkla süreci devam ettirme olarak ifade edilen *sebat* alt boyutları bulunmaktadır (OECD, 2015).

Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme becerisi kişinin hem kendi duygularının farkında olması ve duygularını düzenlemesi hem de diğerlerinden gelen duygusal tepkileri fark etmesi ve düzenlemesidir. Beş faktörlü kişilik kuramında duygusal denge boyutuna karşılık gelmektedir. Bireyin karşılaştığı problemleri sakin kalarak çözebilmesi, zor durumlarda da iyi performans gösterebilmesi olarak ifade edilen *stresle dayanıklılık*, bireyin kendine ve yaşama dair olumlu beklentilere sahip olması olarak belirtilen *iyimserlik* ve hem duygularını hem de duygular sonucunda ortaya çıkan davranışları kontrol edebilme olarak tanımlanan *duygusal kontrol* şeklinde alt beceriler duygu düzenleme ana becerisi altında sınıflandırılmaktadır (OECD, 2015).

Açık fikirlilik

Açık fikirlilik beş faktörlü kişilik kuramında yeniliğe açıklık alt boyutuna karşılık gelmektedir. Bu boyut içerisinde yeni fikirlere ve öğrenme sürecine yönelik istek duymada önemli rol oynayan *merak* duygusunu, farklılıklara saygı duymak ve bu farklılıklara açık olmak olarak ifade edilen *hoşgörü*ü, ortaya özgün fikir ve ürünler koyabilmek olarak ifade edilen *yaratıcılık*ı barındırmaktadır (OECD, 2015).

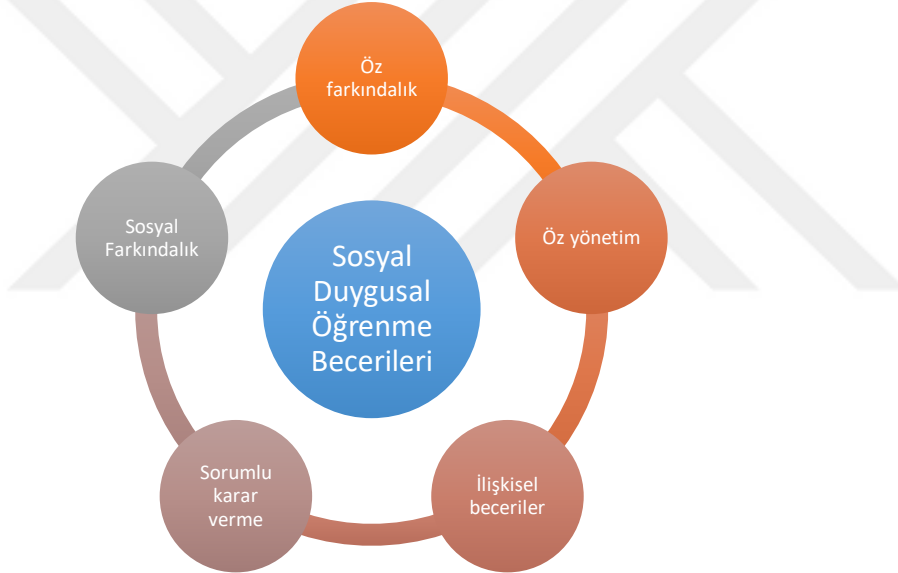
İşbirliği

İnsanların tamamı ve özellikle öğrenciler arasında motivasyona aracılık eden en önemli becerilerden biri birlikte bir amaç uğruna çalışma becerisidir. Çünkü çocuklar iş birliği içinde çalışırken çevresini de daha iyi anlayarak birçok beceri geliştirebilmektedir. Bu beceri beş faktörlü kişilik kuramının uyumluluk boyutuna karşılık gelmektedir (OECD, 2015). Bu beceri içerisinde bulunan alt beceriler ise empati, birlikte çalışma ve güvendir. *Empati*, karşıdaki kişinin duygu, düşünceleri gözetebilme olarak ifade edilirken, *birlikte çalışma* bireyin çevresiyle uyum bir şekilde bir görevi yerine getirebilmesi *güven* ise diğer insanların iyi niyetli olduğuna inanma olarak ifade edilmektedir.

Bileşik beceriler

Bu becerilerde başarıya motivasyonu ve öz yeterlilik şeklinde iki beceri yer almaktadır. Bu becerilerin beş temel ve on beş alt beceriyi etkileyen bileşik beceriler olduğu ifade edilmektedir. Öz yeterlilik, kişinin karşılaştığı bilgiyi değerlendirmesi ve yorumlaması, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması olarak ifade etmek mümkündür (OECD, 2015).

Big Five (Büyük Beşli) modelinin yanı sıra diğer önemli bir model ise CASEL temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli'dir. Bu modelde de beş temel yeterlilik alanı ifade edilmektedir. Bunlar öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumlu karar verme olarak ifade edilmektedir (CASEL, 2019). CASEL tarafından geliştirilen model Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (CASEL, 2017)

CASEL tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Modeline ilişkin alt başlıklar aşağıda açıklanmıştır.

Öz farkındalık

Öz farkındalık anlık olarak hissettiklerimizin farkında olmak, sahip olduğumuz beceri ve yeteneklerimize yönelik gerçekçi algılara sahip olmaktır (Elias ve Mocer, 2012). CASEL (2017) ise bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin bilincinde olup bunların davranışları üzerindeki etkisinin farkında olması olarak tanımlamaktadır. Öz farkındalık becerisi gelişmiş

birey kendisine yönelik gerçekçi algıya sahip olması ve duygu ve düşüncelerinin farkında olmasıyla güçlü yönlerini de görür ve bu da öz güvenin gelişmesine katkı sunar. Bu bağlamda bu becerilerin gelişmesi bireyin kendine olan güvenini de arttırmaktadır (Aygün, 2017).

Öz yönetim

Kişinin farklı olaylarda duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilme yeteneğidir. Öz yönetim aynı zamanda bireyin kendine uygun hedefler belirlemesi ve bu hedef uğruna çaba göstermesini de içerisinde barındırmaktadır. Bu beceriye sahip bireyler stresli durumlarda stresini yönetebilmekte, hedefleri için planlama yapabilmekte ve öz disipline sahip olmaktadır (CASEL, 2017; Uşaklı, 2017).

İlişkisel beceriler

Bireyin farklı kültür ve yaşantılara sahip olan kişilerle sağlıklı ve etkili ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürebilme becerisidir. Bu doğrultuda ilişkisel beceriler sosyal katılım, çatışma ve problem çözme becerileri, işbirliği içerisinde çalışabilme becerileri ile ilişkilidir (CASEL, 2017; Elias ve Mocer, 2012).

Sorumlu karar verme

Sorumlu karar verme becerisi ise kişinin bir karar verme sürecinde etik ve sosyal normları dikkate alması olarak ifade edilmektedir. Bu beceriye sahip bireyler bir karar verme sürecinde sadece kendini değil başkalarının da iyiliğini dikkate alan, durum analizi ve öz eleştiri yapabilen kişilerdir (CASEL, 2017).

Sosyal farkındalık

Sosyal farkındalık becerisi farklı kültür ve geçmişe sahip kişiler de dâhil olmak üzere bireyin başkalarının bakış açısını fark etme ve anlama, onlarla duygudaşlık kurabilme becerisi olarak ifade edilebilir. Bu beceriye sahip insanlar çevresine saygı duyar, çevresinde gördüğü davranışların altında yatan bağlamı (kültürel, aile, toplum vb.) destekler ve değer verir (CASEL, 2017).

2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

2.2.1.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Kabakçı ve Korkut (2010) yürüttükleri çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik duruma göre karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 6-7-8.sınıfa devam eden 431 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular incelendiğinde iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf bazında bakıldığında ise 8.sınıf öğrencilerin SDÖB'nin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik durumu düşük olan öğrencilerin karşılaşılan olumsuz durumlar karşısında stresle baş etme seviyelerinin, sosyoekonomik durumu daha yüksek olanlara kıyasla daha iyi olduğu görülmüştür.

Totan (2011) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırmayı hedefleyen bir program sonucunda öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 20 kontrol 20 deney grubu olmak üzere 6.sınıfa devam eden 40 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular incelendiğinde uygulanan program sonucunda görev bilinci, öz düzenleme ve sosyal duygusal öğrenme puanlarının deney grubunda önemli düzeyde arttığı görülmüştür.

Körler (2011) tarafından yürütülen araştırmada yalnızlık düzeyi ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini ilköğretim ikinci kademeye devam eden 1993 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, akademik ortalama, ebeveyn eğitim düzeyi, babanın çalışıp çalışmama durumu, kaç kardeşe sahip olduğu, ebeveyn birliktelik durumu ve sosyoekonomik düzeye göre yalnızlığın farklılaştığı görülmüştür. Anne eğitim düzeyi, akademik başarı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklı alt boyutlarının yalnızlığı yordadığı görülmüştür.

Kabakçı ve Totan (2013) tarafından yürütülen araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ve çok boyutlu yaşam doyumunun umut üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini ilköğretim ikinci kademedeki öğrenimine devam eden 368 öğrenci oluşturmuştur. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarına göre inceleme yapılan araştırma sonucunda iletişim ve problem çözme becerileri alt boyutlarında kız öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Umut düzeyinde ise cinsiyete göre manidar bir farklılık görülmemiştir. İletişim becerisi alt boyutunun sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür ve 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerinden daha düşük olduğu

görülmüştür. Bir diğer alt boyut olan benlik saygısının ise sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2014) gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin algıladığı ebeveyn tutumlarının sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini ortaokula devam eden 276 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde algılanan ebeveyn tutumu ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin pozitif ve manidar olduğu görülmüştür. Algılanan anne/baba duyarlık, davranışsal denetim ve özerklik desteği boyutu, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ebeveynlerinin kararlarına saygı duyduğuna inanan ve ebeveynleriyle sıcak ve sevgi dolu ilişki kuran öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli alt boyutlarında daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşeri (2016) tarafından duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini 648 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz denetim alt boyutlarının duygusal zekâ ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. SDÖB'nin çoğu araştırmada olduğu gibi cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Candan ve Yalçın (2018) ergenler üzerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 559 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal ilişki unsurlarından olan aile ve arkadaş desteği ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları arasında orta/düşük düzeyde pozitif yönde manidar farklılık olduğu görülmüştür. Ergenlerin gördüğü aile desteğinin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinden problem çözme ve kendilik değerini arttıran beceri alt boyutlarını, arkadaş desteği ve umut düzeyinin ise sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tüm alt boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toraman (2018) tarafından çocuk evlerinde kalan ergenlerin yılmazlık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini 12-17 yaş arasındaki 50 kişi oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile yılmazlık arasında pozitif yönde ve manidar ilişki olduğu görülmüştür. Bununla beraber annenin bir çalışma hayatının olmasının, sosyal duygusal öğrenme becerilerine ve yılmazlık düzeyine katkıda bulunduğu görülmüştür. Ancak babanın bir çalışma hayatında olmaması ise

yılmazlığa olumsuz etki eden bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma sonucunda bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini arttırmanın, öğrencilerin yılmazlığını da olumlu yönde etkileyeceği görülmektedir.

Karamanlı Gül (2019) ise ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 907 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz yeterlilik, cinsiyet, çeşitli aktivitelere katılımın okul bağlılığını anlamlı olarak yordadığı, not ortalamasının ise anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür.

Melikoğlu (2020) öğrencilerin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasını 792 ortaokul öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve sosyal uyum puanlarının erkek öğrencilerde daha fazla olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme puanlarında ise cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Problem çözme becerileri güven alt boyutu ile SDÖB arasında pozitif yönde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla beraber problem çözme alt boyutları birlikte sosyal duygusal öğrenme becerileri puanını manidar düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Kahraman (2021) yürüttükleri araştırmada yılmazlık, yaşam doyumu ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 6.sınıfa giden 421 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyete, algılanan gelir durumuna göre farklılaşma göstermemektedir. Ebeveyn eğitim durumunun öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini farklılaştırdığı görülmüş, bu farklılığın ebeveynleri üniversite mezunu olan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Bununla beraber travmatik yaşantı geçmişi olmayan, aile içi ilişkileri iyi olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bozkurt Yükçü ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen araştırmada ön ergenlik döneminde olan 484 öğrenci ile sosyal duygusal öğrenme becerileri, akran algısı ve ebeveyn tutumu algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaş ve cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. SDÖB düzeyinin kızlarda erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla

beraber sosyal duygusal öğrenme becerileri arttıkça öğrenciler akran ilişkilerini daha olumlu, ebeveynlerin tutumunu daha destekleyici algıladığı görülmüştür.

Arslan Şeker (2021) tarafından yürütülen araştırmada lise öğrencilerin güdülenme düzeyinin akran ilişkileri, algılanan ebeveyn davranışları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi açısından ne ölçüde yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 458 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre algılanan ebeveyn davranışının duyarlılık alt boyutu ve sosyal duygusal öğrenme becerileri akademik güdülenme düzeyini manidar olarak yordamaktadır.

Murathoğlu Erdağ (2022) ise kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilimi ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 865 kaynaştırma eğitimi gören öğrenci 757 kaynaştırma eğitimi görmeyen öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler sosyal duygusal öğrenme becerileri ve empatik eğilim ölçeklerinden bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek puan elde etmiştir. Akademik yılmazlığın ise kaynaştırma eğitimi alınıp alınmamasına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. SDÖB, akademik yılmazlık ve empatik eğilim değişkenleri arasında pozitif yönde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal becerilerinin akademik yılmazlığı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Tüten (2023) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının sosyal duygusal öğrenme becerileri yordama düzeyini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 549 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kızların öz yeterlilik alt boyutunda erkeklerden daha yüksek puanlara ulaştığı görülmüştür. Okul türü değişkenine göre ise öz yeterlilik, sosyal farkındalık ve öz farkındalık boyutlarında farklılaşma olduğu görülmüş, SDÖB toplam puanlarının ise okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Son olarak, öğrencilerin sahip olduğu okul iklimi algılarının sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı düzeyi yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Durlak ve diğerleri (2011) tarafından 213 sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik yapılan programların metanalizi yapılmıştır. Bu incelemeye göre deney ve kontrol grubu arasında okula bağlılık, davranış problemleri, akademik performans vb. konularda farklılaşma

olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerileri programları ile öğrencilerin problemleri davranışlarında azalma olduğu, akademik başarılarının arttığı, olumlu davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir.

Ashdown ve Bernard (2012) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilere sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazandırmak amacıyla “Yapabilirsin! Erken Çocukluk Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Program çocuklara güveni, sebatı, organizasyon becerisini ve yılmazlığı kazandırmak üzere planlanmıştır. Araştırma sonucunda programın, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlilikleri ve iyi oluş düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve davranış problemlerinde ise azalmaya yol açtığı görülmüştür.

Raimundo ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen araştırmada ilkökul 4.sınıf öğrencileri üzerinde sosyal duygusal öğrenme programının etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel yöntemle yürütülen araştırmada 1 yıl boyunca 213 ilkökul öğrencisine sosyal duygusal öğrenme programı uygulanmıştır. Araştırmaya 16 öğretmenin de görüşleri dâhil edilmiştir. Program öncesi ve sonrasında öğrenci ve öğretmenlere çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde akran ilişkileri ve sosyal yeterlilik düzeyinde program sonunda önemli değişimler olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin öz denetim, saldırganlık ve yaşadığı sosyal problemlerde kız öğrencilerden daha fazla kazanım elde ettiği görülmüştür.

Smith ve Low (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada zorbalığı önleme müdahalelerinde sosyal duygusal öğrenmenin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ise sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin daha olumlu akran ilişkileri kurduğu, kişilerarası problem çözme becerilerine sahip olduğu, akranlarıyla olan sorunlarıyla etkili şekilde baş edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Atılmanlık ve duygu yönetimi becerilerine sahip olunması da akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin yaşadıkları zorluk karşısında tepki vermelerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Ancak araştırma sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tek başına akran zorbalığı konusunda kesin çözüm olamayacağı, farklı ve kapsamlı programlarla uygulandığında daha etkili olacağına dikkat çekilmiştir.

Poulou (2014) tarafından yürütülen çalışmada ergenlerin yaşadığı duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkmasında kişilik özellikleri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 12-14 yaşlarında 559 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olan

öğrencilerin daha az duygusal ve davranışsal problemler sergilediği buna bağlı olarak akran ilişki problemlerinde azalma olduğu görülmüştür.

Davis ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin sahip olduğu bir dizi sosyal duygusal öğrenme becerisinin (akademik öz yeterlilik, akademik motivasyon, sosyal ilişkiler, okulun önemi, akademik stres yönetimi becerisi vb.) akademik başarı ve mezuniyeti yordama düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 4797 lise öğrencisi oluşturmuştur. Sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin okula devam ve başarı konusunda bu becerilere sahip olmayanlara göre farklılaştığı görülmüştür.

Wong ve diğerleri (2014) ise ilkokul öğrencileri üzerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik hazırlanan programın etkisini incelemişlerdir. Araştırma 27 ilkokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Altı oturumluk sosyal duygusal öğrenme becerileri programının uygulanmasında kaygıyla baş etme, bireyin kendisinin ve etrafındaki insanların duygularını anlama ve tanımlama vb. becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda programın problemlili davranışları azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Espelage ve diğerleri (2015) engelli öğrencilerde zorbalık, kavga ve mağduriyeti azaltma noktasında sosyal duygusal öğrenme programının etkililiğini ölçmüştür. Hazırlanan program 6-8. sınıf öğrencilerine 41 derste uygulanmıştır. Program, öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Programla öğrencilere empati, zorbalığı önleme, iletişim becerileri ve duygu düzenleme gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. 3 yıllık süren araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sunan program, zorbalığı azaltma noktasında da etkili olmaktadır.

Panayiotou ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada sosyal duygusal öğrenme ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 1626 9-12 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasının akademik başarı için koruyucu bir faktör olarak hizmet ettiği, akademik performansı yordadığı görülmüştür. Bu bağlamda sosyal duygusal yeterliliği yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı sergilediği görülmüştür. Aynı zamanda sosyal duygusal yeterliliğin, okul bağlılığında da önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fairless ve diğerleri (2021) ergenlerin akademik başarısı üzerinde etkili olabileceği düşünülen sosyal duygusal öğrenme, öz yeterlilik ve mikrosistem destek değişkenlerini incelemiştir. Araştırma örneklemini 379 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal duygusal öğrenme, sosyoekonomik düzey, ebeveyn katılımı, akran ve öğretmen

desteğinin akademik başarının önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmenin önemli olduğu görülmüştür.

LaBelle (2023) yürüttüğü araştırmasında Pozitif Eylem adlı sosyal duygusal öğrenme becerileri programının öğrencilerde yılmazlığı arttırmadaki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Programın birçok farklı açıdan etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi, aile, öğretmen eğitimi, sınıf iklimi, olumlu davranışların pekiştirilmesi ve okul/ebeveyn ilişkisini geliştirdiği görülmüştür. Aile ilişkilerinde ise ebeveyn- çocuk iletişiminin iyileşmesine katkı sunduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda Pozitif Eylem programının karakter gelişimini ve yılmazlığı desteklediği, olumsuz davranışlarda azalmaya yol açtığı, akademik başarıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır.

2.3. İyimserlik

Pozitif psikolojinin ön plana çıkmasıyla beraber üzerinde fazlasıyla çalışılan bir kavram haline gelen “iyimserlik”, bireyin sahip olduğu esnek ve olumlu düşünce yapısı, bireyin içerisinde bulunduğu koşullardan bağımsız, yaşamın tüm alanlarında olumlu olay ve durumlarla karşılaşacağına yönelik inanç olarak ifade edilmiştir (Seligman 2000). Scheier ve Carve (1992) ise iyimserliği, bireyin karşılaştığı olay ve koşullardan bağımsız tutarlı ve sürekli bir şekilde olumlu durumlarla karşılaşacağına yönelik inancı olarak tanımlamakta, iyimser olan insanların karşılaştığı durumlarla baş edebileceğine yönelik inancı olduğunu belirtmektedir. Gillham ve Reicich (2004) iyimserliğin sadece belirli bir olaya karşı değil, bireyin karşı karşıya kaldığı tüm olaylara karşı en iyisini bekleme eğilimi olduğunu da dikkat çekmektedir. Kutlu ve diğerleri (2004) iyimser bireylerin özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Karşılaştıkları güçlükler karşısında mücadeleden kaçınmayan,
- Öz güvenleri yüksek,
- Mutlu,
- Gerçekçi beklentilere sahip,
- Kendilerine yönelik gerçekçi algıya sahip,
- Yenilgi ve başarısızlığı kendi hatası olarak açıklamak yerine geçici bir durum olarak gören,
- Sağlıklı ilişki yürütebilen kişilerdir.

Kötümser kişiler ise çabucak vazgeçer, daha sık olumsuz duygular yaşar, okul başarıları düşer ve sosyal ilişkilerde problem yaşarlar (Peterson, 2000; Seligman, 2002). Seligman ve diğerleri (1995) iyimserliğin dört kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki genetik faktörlerdir. İkincisi, aile etkisidir. Çünkü çocuğun sahip olduğu bakış açısının annenin sahip olduğu bakış açısıyla fazlasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Üçüncüsü ise çevredir. Bu çevre öğretmen, aile ve diğerlerinden oluşmaktadır ve bu çevreden gelen geri bildirimler eleştirel ve kötümser olursa çocuğun da kötümser bir bakış açısına sahip olma ihtimalinin yüksek olacağı belirtilmektedir. Son kaynak ise bireyin çaresizliğini ve ustalığını geliştiren tecrübelerdir. Çocuğun yaşadığı olumsuz yaşantılar (boşanma, kayıp vb.), bu durumlara neden olan koşulları nasıl tanımlayacağı noktasında belirleyici olmaktadır.

İyimserlik literatürü incelendiğinde iki farklı bakış açısı olduğu görülmektedir. Bunlardan biri geleceğe yönelik iyimserlik diğeri ise açıklama biçimi olarak iyimserlik şeklindedir. Geleceğe yönelik iyimserlik, bireyin gelecekte karşılaşacağı olaylara ilişkin olumlu beklentilere sahip olmasıdır (Carver vd., 1994). Bireyin yaşadığı bir olayın sebeplerini açıklama şekli ise açıklama biçimi iyimserlik olarak ifade edilmektedir. Bu bakış açısına göre iyimser bireyler bir olumsuz durumu dışsal ve değişebilir özelliklere açıklarken kötümser insanlar, değişmez özelliklerle açıklar ve genellenmiş açıklamalarda bulunurlar (Metalsky vd., 1982). İyimserlik olumlu duygular, azim, problem çözme becerileri, akademik başarı, sağlıklı yaşam ve travmatik olayların etkisinde kurtulmak için önemli olduğu ifade edilirken kötümserlik ise başarısızlık, sosyal açıdan yetersizlik, hastalık vb. yansıması olarak ifade edilmektedir (Peterson, 2000; Seligman, 1998). Ayrıca Seligman (1991)'a göre iyimserlik bilişsel bir süreçtir ve sonradan kazanılabilmektedir.

2.3.1. İyimserlik ile İlgili Araştırmalar

2.3.1.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Kümbül Güler ve Emeç (2006) yaşam memnuniyeti ve akademik başarı üzerinde iyimserliğin etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini 443 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda iyimserlik ile yaşam memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, akademik başarı ile iyimserlik arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İyimserlik ve genel not ortalaması arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Parmaksız ve Avşaraoğlu (2012) öğretmen adaylarının benlik saygısını düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma yollarını incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini 852 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Bulgular incelendiğinde benlik saygısının

iyimserliğin %42'sini açıkladığı görülmüştür. İyimserlik ile depresyon duygulanımı arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Eryılmaz ve Atak (2014) öznel iyi oluş, öz saygı ve iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 227 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre iyimserlik ve öznel iyi oluş arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmakta ve iyimserliğin öznel iyi oluşun yordayıcılarından biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda gençlerin iyimser bakış açısına sahip olması öznel iyi oluşunu da arttırmaktadır. Ayrıca bulgular incelendiğinde iyimserlik ölçeği toplam puanlarında, erkeklerin ortalama puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şahin (2015) ise mutluluk, iyimserlik ve özgencilik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasını 532 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecine cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf, aile sosyoekonomik durumu, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı, herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma, bir işte çalışıp çalışmama durumu ve aylık okunan kitap sayısı değişkenleri dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda iyimserlik ile mutluluk ve özgencilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyete, sınıf düzeyine, aile sosyoekonomik durumuna göre iyimserlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı; fakülteye göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Kayır (2017) üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve duygusal zekâ düzeylerinin iyimserliği ne ölçüde yordadığını bulmayı amaçladığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini 490 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya bölüm, sınıf düzeyi, yaş, ebeveyn eğitim düzeyi değişkenleri dâhil edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde benlik saygısı ve duygusal zekâ birlikte iyimserliğin %28'ini açıklamaktadır. İyimserlik üzerinde önem sıraları incelendiğinde benlik saygısının iyimserlik üzerinde duygusal zekâdan daha önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca iyimserliğin cinsiyete, anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaman ve Tarım (2018) travma sonrası büyüme, sosyal sorun çözme ve iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini yaşları 18-45 arasında değişen 153 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda travma sonrası büyüme ve iyimserlik arasında düşük düzeyde pozitif yönde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. İyimserlik ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu iki değişkenin travma sonrası büyümeyi yordadığı görülmüştür.

Ayan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada iyimserlik ve umut düzeyinin yaşam doyumu üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 1022 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sürecine cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı, not ortalaması, kişinin kaldığı yer ve aile sosyoekonomik durumu gibi demografik değişkenler dahil edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde iyimserlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca not ortalamasına göre iyimserlik düzeyinin farklılaştığı görülmüş, not ortalaması yüksek olan öğrencilerin iyimserlik puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizleri sonucunda ise iyimserliğin yaşam doyumunu arttırdığı görülmüştür.

Asan (2019) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının mizah tarzı, kişilik ve iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 18-50 yaş arası 320 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde kişilik özellikleri ve iyimserlik; mizah tarzı ve iyimserlik arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Mizah tarzı arttıkça iyimserliğin de arttığı görülmüştür. Ayrıca iyimserliği etkileyen önemli değişkenin kişilik olduğu sonucuna varılmıştır.

Fincan (2019) umut ve iyimserlik ile algılanan ebeveyn affediciliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını lisede öğrenim gören 663 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmaya dâhil edilen demografik değişkenler ise cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, öğrencinin kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveyn yaş ve eğitim durumları, sosyoekonomik düzey, ebeveyn birliktelik durumu şeklindedir. Araştırmanın sonunda algılanan ebeveyn affediciliği ile iyimserlik arasında pozitif yönde orta düzeyde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Umut ile iyimserlik arasında da orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2019) ise bağlanma stiline duygu ifade etme, mizah tarzı ve iyimserlik düzeyini ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Araştırma örneklemini 470 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda saplantılı, güvenli ve korkulu bağlanma stili puanları iyimserliği manidar olarak yordadığı ve bu üç stil beraber iyimserlik puanlarının %13'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2020) iyimserlik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide akademik başarının aracı rolünü incelemiştir. Araştırma örneklemini ortaöğretimde eğitimine devam eden 435 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde iyimserlik puanları ile akademik başarı arasında manidar ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. İyimserlik ve yaşam doyumu ilişkisinde başarı notlarının kısmi aracı olduğu görülmüştür. Araştırma

sonucunda özetle öğrencilerin iyimserlik eğilimi arttıkça başarılarının da arttığı ve bununla beraber yaşamdan daha fazla doyum aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaşamda anlam, umut ve iyimserliğin öznel iyi oluşu yordama düzeyi incelenmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiye yaş, sınıf, not ortalaması, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenler dâhil edilmiştir. Araştırma örneklemini 984 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda umut, yaşamda anlam ve iyimserliğin öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Ayrıca öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcısının iyimserlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.1.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Krypel ve Henderson-King (2010) stres, baş etme biçimleri ve iyimserliğin öğrencilerin algıladıkları stresle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 309 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Nicel yöntemle yürütülen araştırma sonucunda iyimserlik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin eğitimi stres olarak algılama düzeyi daha düşük olduğu görülmüştür. İyimserlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin olumsuz ve eğitim sürecini sekteye uğratan görüşlerden kendini daha kolay koruyabildiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda iyimserliğin, zorluklara rağmen öğrencilerin olumlu bir tutum sergilemeye devam etmesine yardımcı olduğu görülmüştür.

Souri ve Hasanirad (2011) iyimserlik, yılmazlık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasını 414 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yılmazlık ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca iyimserliğin yılmazlığa katkıda bulunan bir psikolojik özellik olduğu ve stres faktörlerinin birey üzerinde etkilerini hafifletmede etkili bir ergen bilişsel faktörü olduğu belirtilmektedir.

Vacek ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen araştırmada ergenlerde stres, benlik saygısı, umut, iyimserlik ve iyi oluş ilişkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemini 137 düşük gelirli, etnik azınlık statüsündeki ergenler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda umut, iyimserlik ve benlik saygısının öznel iyi oluşun önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Bununla beraber etnik azınlık gruplarında yapılacak umut ve iyimserliğe yönelik çalışmaların öznel iyi oluşa katkı sunacağı, öğrencilerin başarılarının önündeki engellerin üstesinden gelebilme becerilerini geliştirebileceği öne sürülmektedir.

Dawson ve Pooley (2013) iyimserlik, algılanan ebeveyn özerkliği desteği ve algılanan sosyal desteğin yılmazlığı yordama düzeyini incelemiştir. Araştırma örneklemini üniversite birinci sınıf öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda iyimserliğin yılmazlığı anlamlı ölçüde yordadığı görülmüş ve daha yüksek iyimserlik düzeyine sahip olan öğrencilerin algılanan ebeveyn özerkliği ve algılanan sosyal destek ölçeklerinden de yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca iyimserlik ve algılanan sosyal desteğin yılmazlığı önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Isazadegan ve diğerleri (2018) lise öğrencilerinde umut, iyimserlik, eğitim anlamı ve akademik performans ilişkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini 337 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda umut, iyimserlik ve akademik performans arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İyimserlik, umut ve eğitim anlamı değişkenlerinin akademik performans varyansının %26'sını açıkladığı görülmüştür.

Gomez ve diğerleri (2018) üniversite öğrencilerinde iyimserlik ile yılmazlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubunu 132 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sürecine cinsiyet ve yaş değişkenleri de dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda yılmazlık ile iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve iyimserliğin yılmazlığın %25'ini açıkladığı görülmüştür. Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre ise anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu iki değişkenin beraber yılmazlığın %2'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabouripour ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinde iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve yılmazlık arasındaki ilişkide öz yeterliliğin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma örneklemini 251 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda psikolojik iyi oluşun alt boyutlarının öz yeterlilik ile ilişkili olduğu ve yılmazlığı arttırdığı görülmüştür. Ayrıca iyimserlik ile yılmazlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hwang ve Kim (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada iyimserlik, duygusal zekâ ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkide öz yönetimli öğrenme yeterliliğinin aracı etkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemini 195 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul yaşamındaki stres, bireyin sağlık durumuna ve bölümlerinden memnun olmaya göre anlamlı değişim gösterdiği görülmüştür. Okulda stres düzeyi yüksek olan, sağlık durumu kötü olan öğrencilerin akademik yılmazlığının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin iyimserlik, duygusal zekâ ve öz yönetimli öğrenme yeterliliği yükseldikçe akademik yılmazlıklarının da yükseldiği görülmüştür.

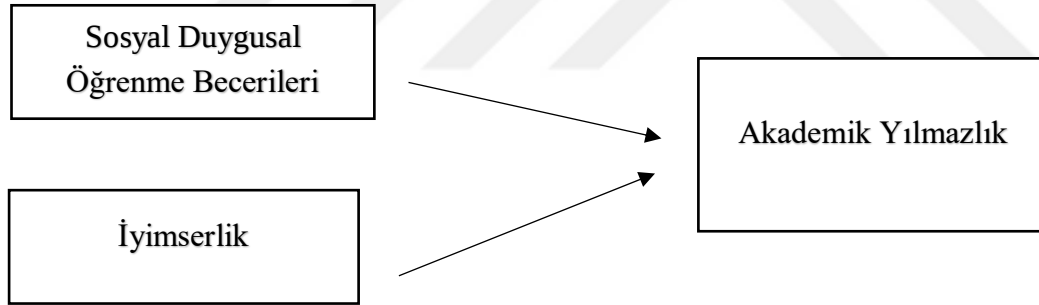
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik ile akademik yılmazlık arasında yordayıcı bir ilişkinin var olup olmadığı test edilmiş ve yordanan değişkende ortaya çıkan değişimlerin hangi ölçüde bağımsız değişkenlerle açıklanabileceği incelenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki incelenir ve bir veya birden fazla bağımsız değişkenden yola çıkarak ölçüt değişkenin (yordanan) bilinmeyen değeri açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2018).



Şekil 4. Araştırma Modeli

3.2.Evren ve Çalışma Grubu

Araştırma evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep’te eğitimine devam eden 9-12.sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise Anadolu Lisesi, Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olmak üzere çeşitli liselerde eğitimine devam eden 923 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenme sürecinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde her örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı verilir ve ardından seçilen birim örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk vd., 2018).

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	505	54.7
	Erkek	418	45.3
Yaş	13-14	225	24.4
	15-16	507	54.9
	17-18	191	20.7
Okul Türü	Anadolu	353	38.2
	Mesleki Teknik	387	41.9
	Fen	183	19.8
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	252	27.3
	10.sınıf	334	36.2
	11.sınıf	198	21.5
	12.sınıf	139	15.1
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	159	17.2
	Ortaöğretim	418	45.3
	Lisans	206	22.3
	Lisansüstü	140	15.2
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	111	12.0
	Ortaöğretim	356	38.6
	Lisans	257	27.8
	Lisansüstü	199	21.6
Ebeveyn Tutumu	Demokratik	429	46.5
	İlgisiz	63	6.8
	Aşırı Koruyucu	265	28.7
	Otoriter	166	18.0
Not Ortalaması	0-60	193	20.9
	61-70	190	20.6
	71-85	319	34.6
	86+	221	23.9
Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme	Evet	443	48.0
	Hayır	480	52.0
Okul Dışında Bir İşte Çalışma	Evet	80	8.7
	Hayır	843	91.3

Tablo 3 incelendiğinde araştırma grubunu 505 kız ve 418 erkek olmak üzere toplam 923 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %24.4’ü 13-14 yaşında, %54.9’u 15-16 ve %20.7’si 17-18 yaş aralığındadır. Öğrencilerin %38.2’si Anadolu Lisesinde, %41.9’u Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, %19.8’i Fen Lisesinde eğitim görmektedir. Öğrencilerin

%27.3'ü 9.sınıf, %36.2'si 10.sınıf, %21.5'i 11.sınıf ve %15.1'i 12.sınıftır. Öğrencilerin %17.2'si anne eğitim düzeyini ilkokul, %45.3'ü ortaöğretim, %22.3'ü lisans ve %15.2'si ise lisansüstü olduğunu belirtmiştir. Baba eğitim düzeyi değişkeninde ise öğrencilerin %12'si babasının eğitim düzeyini ilkokul, %38.6'sı ortaöğretim, %27.8'i lisans ve %21.6'sı ise lisansüstü olarak belirtmiştir. Öğrencilerin algıladığı ebeveyn tutumuna bakıldığında ise %46.5'i ailesinin tutumunu demokratik olarak algılarken, %6.8'i ilgisiz olarak, %28.7'si aşırı koruyucu olarak, %18'i ise otoriter olarak algıladığı görülmüştür. Öğrencilerin %20.9'unun not ortalaması 0-60 aralığında iken, %20.6'sının 61-70, %34.6'sının 71-85 aralığında ve %23.9'unun 86 ve üzerindedir. Öğrencilerin %48'si herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenirken, %52'si herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenmemektedir. Araştırma grubunun %8.7'si bir işte çalışırken, %91.3'ü bir işte çalışmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Ergenler İçin Akademik Yılmazlık Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Ergenlerde İyimserlik- Kötümserlik Ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeklerle ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Ergenler İçin Akademik Yılmazlık Ölçeği

Ergenler için akademik yılmazlık ölçeği Şam ve Aliyev (2022) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 7. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyini ölçebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; birey, aile, okul ve çevre kaynakları olmak üzere 4 alt boyut ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert yapıdadır ve “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” uç ifadeleri arasında derecelendirilmektedir. Ölçek içerisinde ters puanlanacak herhangi bir madde yoktur ve ölçekten alınabilecek puan 27 ile 108 aralığındadır.

Ölçeğin bireysel kaynak boyutunda öğrencilerin karşılaştığı zorluk ve problemler karşısında nasıl tepki verdiği ölçülmektedir. Bireyin bu alt boyuttan yüksek puan alması, karşılaşılan zorlu koşullara rağmen bireyin yılmaz olma noktasında yeterli kaynağa sahip olduğunun göstergesi olmaktadır.

Diğer bir alt boyut ise aile kaynaklarıdır. Bu alt boyutta ise bireyin eğitim yaşamını olumsuz etkileyecek olay ve zorluklar karşısında ailenin nasıl bir tutum sergilediğini

ölçmektedir. Yine bu boyuttan yüksek puan alınması bireyde yılmazlık özelliğinin gelişmesi için yeterli aile kaynağına sahip olduğunun göstergesidir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu ise okul kaynaklarıdır. Bu alt boyutta bireyin okul yaşamını olumsuz etkilemesi muhtemelen olan durumlarda okulun öğrencilere karşı sergilediği tutumu ölçmektedir. Bu boyutta yüksek puan alınması, öğrencilerin yılmazlık özelliği kazanabilmesinde yeterli okul kaynağına sahip olunduğunun göstergesidir.

Son alt boyut ise çevre kaynaklarıdır. Bu alt boyutta öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkileyebilecek olaylar karşısında çevrenin sergilediği tutumu ölçmeye yarayan maddeler mevcuttur. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan yılmazlığın gelişmesinde öğrencilerin yeterli olarak çevre kaynağına sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçek alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları .82 ile .90 arasında değiştiği görülmüştür. Toplam Cronbach alpha değerinin ise .90 olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında hesaplanan alt boyutların cronbach alpha değerinin .83 ile .90 arasında değiştiği toplam cronbach alpha değerinin ise .90 olduğu görülmüştür. Yapılan DFA analizleri sonucunda elde edilen değerlerin $\chi^2/sd = 2.16$, RMSEA = .05, CFI = .91, TLI = .90 ve SRMR = .06 olduğu görülmüş ve ölçeğin geçerli ve güvenilir şekilde ergenlerde akademik yılmazlık düzeyini ölçmek için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Ölçek, “Ne kadar zorlansam da çalışmaktan vegeçmem.” “Beni ayakta tutan hedeflerim var.” “Ailem başarılı olacağıma inanır.” “Yaşadığım zorluklar karşısında öğretmenlerim bana destek olur.” şeklinde maddelerle akademik yılmazlığı ölçmektedir.

3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği Totan (2018) tarafından ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek öz farkındalık (1, 6, 11, 15, 17, 22), sosyal farkındalık (2, 7, 12, 18), öz yönetim (3, 8, 13, 19), ilişki kurma (4, 9, 16, 20, 23) ve sorumlu karar verme (3,8,13,19) becerisi olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Sorular içerisinde ters puanlanacak herhangi bir madde yoktur. Ölçek 5’li likert yapıdadır “hiç doğru değil” ve “tamamen doğru” uç ifadeleri arasında derecelendirilmektedir. Öleekten alınabilecek minimum puan 23 iken maksimum puan 115’tir. Ölçek alt boyutlarının iç tutarlılık kat sayıları .70 ile .76 arasında değişmektedir. Toplam cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı ise .92’dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan cornbach alpha değerinin ise .84 olduğu görülmüştür. Ölçek, “Öfkemle sevincimi kontrol altında tutarım”, “Bir sorunu çözmek için farklı yolları deneyerek başarıya ulaşmaya çabalarım.”

“Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için adım adım ilerlerim.” şeklinde çeşitli maddelerle sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmektedir.

3.3.3. Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği

Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeği Çalışkan ve Uzunkol (2018) tarafından 11-16 yaş grubu ergenlerin iyimserlik-kötümserlik düzeyini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. 5’li likert yapıda (1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3=Biraz uygun, 4=Uygun, 5=Tamamen uygun) geliştirilen 30 maddelik ön form AFA çalışmaları için 494 öğrenciye, geçerlik çalışmaları için 118 öğrenciye ve DFA için ise 501 öğrenciye uygulanmıştır. Test tekrar test çalışmalarının ardından iyimserlik-kötümserlik olarak 2 alt boyuttan oluşan toplam 16 maddelik ölçek oluşturulmuştur. İyimserlik alt boyutunun cronbach alfa güvenirlik katsayısı .86 iken, kötümserlik alt boyutunun güvenirlik katsayısı ise .82’dir. Her bir ölçek kendi içinde toplam puanları alınarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma kapsamında iyimserlik alt boyutu için hesaplanan cronbach alpha değerinin ise .90 olduğu görülmüştür. Ölçek, “Gittikçe daha mutlu olacağıma inanıyorum.” “Yaşamdaki tüm hedeflerime ulaşacağıma inanıyorum.” “Zorluklarla karşılaştığımda, mutlaka bir çıkış yolu bulacağıma inanırım.” gibi maddelerle ergenlerin iyimserlik düzeyini ölçmektedir.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu; çalışma grubunun yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, not ortalaması, anne ve baba eğitim düzeyi, okul dışında bir işte çalışma durumu, sanat/spor dalıyla ilgilenme ve algılanan ebeveyn tutumunu öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada literatür taraması yapıldıktan sonra veri toplama araçları seçilmiş ve araçların uygulanabilmesi için ilk olarak Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan, ardından Gaziantep Valiliğinden ve en son Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada, ölçekler 2023-2024 eğitim öğretim yılında farklı lise türlerinde eğitimine devam eden 9-12.sınıf öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde okullar ziyaret edilmiş, okul yöneticileriyle ve psikolojik danışma servisleriyle görüşülmüştür. Onların uygun gördüğü sınıflara girilerek öğrencilere çalışma konusu ve ölçme araçları hakkında

bilgilendirmeler yapılmış, içtenlikle araştırmaya katılımının önemli olduğu ifade edilmiştir. Ölçeklerin öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık olarak 10-20 dakika sürmüştür ve ölçme araçları toplam 1110 öğrenciye uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen ölçek puanları SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Analizde ilk olarak kayıp veriler ve uç değerler tespit edilmiş, bu doğrultuda ölçeğin tümüne yanıt vermemiş olan 68 kişi, standart puanları -3, +3 aralığı dışında olan 105 kişi olmak üzere toplam 173 katılımcı analiz dışı bırakılmıştır ve ardından regresyon analizi için varsayımlar incelenmiştir. Std. Residual değeri ± 3.29 aralığı dışında olan 14 katılımcı da analizden çıkarılarak toplam 923 kişi üzerinde analizler yapılmıştır. Analizde akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin cinsiyete, spor dalıyla ilgilenme ve bir işte çalışma durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için İlişkisiz Örneklemeler için T-Testi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi, farklı gruplar arasındaki ölçüm sonuçlarının manidar olup olmadıklarını veya oluşan değişimin şans eseri olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2021). Akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik düzeyinin yaş, sınıf düzeyi, not ortalaması, okul türü, anne ve baba eğitim durumu ve algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ise İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi ise, bağımsız iki veya daha fazla grup arasındaki ortalama farklılıkların anlamlı olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2021).

Ardından araştırmanın temel noktası olan “Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik düzeyi akademik yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Bu analiz deseninde mantıksal veya deneysel dayanakları temele alarak belirli bir sırayla analize değişkenler dâhil edilir ve her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ayrıntılı incelenmesi amaçlanır (Büyüköztürk, 2021). Regresyon analizinin yapılması için karşılanması gereken çeşitli varsayımlar incelenmiştir. Varsayımların karşılanmasının ardından analize geçilmiştir. Bu bağlamda bağımlı değişken akademik yılmazlık iken, analize ilk sırada dâhil edilen bağımsız değişken sosyal duygusal öğrenme becerileri, ikinci aşamada dâhil edilen bağımsız değişken ise iyimserlik olmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik değişkenlerine ait betimsel istatistik sonuçları ve araştırmanın amacı çerçevesinde gerçekleştirilen analizlere dair bulgular yer almaktadır.

4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik değişkenlerine ait betimsel istatistik bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. Akademik Yılmazlık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	N	Tepe değer	Ortalama	Ortanca	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Akademik yılmazlık	923	81	82.11	82	12.18	-.178	-.108
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	923	86	84.18	86	12.23	-.179	.103
İyimserlik	923	24	27.68	28	7.59	-.470	-.249

Tablo 4’te akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik ölçek puanlarına ait aritmetik ortalama, tepe değer, ortanca değer, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ifade edilmiştir. Aritmetik ortalama, tepe ve ortanca değerlerin birbirine yakın olması ve bütün değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması ölçek sonuçlarının normal dağılımdan kayda değer bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2021). Normallik varsayımlarının karşılandığı görülmesinin ardından araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

4.2. Akademik Yılmazlığa İlişkin Puanların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Akademik yılmazlık puanlarının cinsiyete, sanat/spor dalıyla ilgilenme ve bir işte çalışma durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem T-Testi sonuçları Tablo 5’te; sınıf düzeyi, not ortalaması, okul türü, anne ve baba

eğitim düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 4. Akademik Yılmazlık Puanlarının Cinsiyet, Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme ve Bir İşte Çalışma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p	Cohen’s d
Akademik Yılmazlık	Kız	505	82.27	11.74	.297	.76	-
	Erkek	418	81.98	12.70			
	İşte çalışıyorum	80	78.78	12.84	-2.567	.01*	.29
	İşte çalışmıyorum	843	82.43	12.08			
	Sanat/spor dalıyla ilgileniyorum	443	83.21	12.89	2.626	.00*	.17
	Sanat/spor dalıyla ilgilenmiyorum	480	81.11	11.41			

*p<.05

Tablo 5’te de görüldüğü üzere akademik yılmazlığın cinsiyet, bir işte çalışıp çalışmama ve herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna göre farklılaşma durumunu görebilmek için ilişkisiz örneklemeler için T-testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre öğrencilerin akademik yılmazlık puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($t_{(921)}=0.29$, $p>.05$). Öğrencilerin okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre ise manidar farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(921)}=-2.56$, $p<.05$). Okul dışında bir işte çalışmayan öğrencilerin akademik yılmazlık puanları ($\bar{X}=82.43$) bir işte çalışanlara göre ($\bar{X}=78.78$) daha yüksektir. Bu farklılığın etki büyüklüğü ise .29 olarak hesaplanmıştır. Akademik yılmazlık puanları üzerinde bir işte çalışıp çalışma durumunun küçük bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Bir sanat/spor dalıyla ilgilenme değişkenine göre de akademik yılmazlık puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(921)}=2.62$, $p<.05$). Herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenen öğrencilerin akademik yılmazlık puanları ($\bar{X}=83.21$) herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenmeyen öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarına göre ($\bar{X}=81.11$) daha yüksektir. Bu farklılığın etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise .17 olduğu görülmektedir. Akademik yılmazlık üzerinde bir sanat/spor dalıyla ilgilenme değişkeninin küçük bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. Akademik Yılmazlık Puanlarının Not Ortalaması, Okul Türü, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu ve Algılanan Ebeveyn Tutumuna İlişkin Anova Sonuçları

	Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P	η^2	Fark
Akademik Yılmazlık	Yaş	Gruplar Arası	2402.462	2	1201.231 146.181	8.217	.000*	.01	13-14; 15-16,17-18
		Gruplar İçi	134486.429	920					
		Toplam	136888.891	922					
	Okul Türü	Gruplar Arası	1726.421	2	863.210 146.916	5.876	.003*	.01	Fen-Anadolu, Mesleki
		Gruplar İçi	135162.470	920					
		Toplam	136888.891	922					
	Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	3564.019	3	1188.006 145.076	8.189	.000*	.02	9.sınıf-10.sınıf, 11.sınıf, 12.sınıf
		Gruplar İçi	133324.871	919					
		Toplam	136888.891	922					
	Not Ortalaması	Gruplar Arası	3934.712	3	1311.571 144.673	9.066	.000*	.03	0-60, 71-85; 0-60, 86+
		Gruplar İçi	132954.179	919					
		Toplam	136888.891	922					
	Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	1209.528	3	403.176 147.638	2.731	.043*		-
		Gruplar İçi	135679.362	919					
		Toplam	136888.891	922					
	Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	1447.731	3	482.577 147.379	3.274	.021*	.00	Ortaöğretim-Lisansüstü
		Gruplar İçi	135441.159	919					
		Toplam	136888.891	922					
	Algılanan Ebeveyn Tutumu	Gruplar Arası	9781.696	3	3260.565 138.310	23.57	.000*	.07	Demokratik-İlgisiz, Aşırı Koruyucu, Otoriter
		Gruplar İçi	127107.194	919					
		Toplam	136888.891	922					

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarının yaş, okul türü, sınıf düzeyi, not ortalaması, anne ve baba eğitim düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşı ile akademik yılmazlık arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(2,920)}=8.21$, $p<.05$). Farklılığın kaynaklandığı grupları belirleyebilmek amacıyla post- hoc testlerinden Scheffe testi yapılmış ve 13-14 yaş grubu öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarının ($\bar{X}= 84,91$) 15-16 yaş grubundaki ($\bar{X}= 81,42$) ve 17-18 yaş grubundaki ($\bar{X}= 80,68$) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğüne bakmak için hesaplanan η^2 değerinin ise .01 olduğu görülmüştür. Akademik yılmazlıktaki değişimin %1’inin yaş değişkeniyle

açıklanabileceği ifade edilebilir. Öğrencilerin akademik yılmazlık puanları ile okul türü arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(2,920)}=5.87$ $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Analiz sonucunda Fen Lisesi öğrencileri ile Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesinde ve Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Fen Lisesinde eğitim gören öğrencilerin akademik yılmazlık puanları ($\bar{X}= 84.73$) Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesinde ($\bar{X}= 81.01$) ve Anadolu Lisesinde eğitim gören ($\bar{X}= 81.97$) öğrencilerden daha yüksektir. Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğüne bakmak için hesaplanan η^2 değerinin ise .01 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik yılmazlıktaki değişimin %1'inin okul türüyle açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi ile akademik yılmazlık arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3,919)}=8.18$, $p<.05$). Analiz sonucunda görülen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için post-hoc testlerinden Scheffe yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ise farklılığın 9.sınıf öğrencileri ile 10-11-12.sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Akademik yılmazlık puan ortalamasının 9.sınıflarda ($\bar{X}= 85.21$), 10.sınıf ($\bar{X}= 80.46$), 11. sınıf ($\bar{X}= 81.83$) ve 12.sınıflardan ($\bar{X}= 80.89$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğüne bakmak için hesaplanan η^2 değerinin ise .02 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik yılmazlıktaki değişimin %2'sinin sınıf düzeyi değişkeniyle açıklanabileceği ifade edilebilir. Akademik yılmazlık puanları ile not ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(3,919)}=9.06$, $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek post-hoc testlerinde Scheffe yapılmıştır. Analiz sonucunda not ortalaması 0-60 arasında olanlar ile 70-85 arasında ve 85+ üstü olanlar arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek post-hoc testlerinde Scheffe yapılmıştır. Not ortalaması 0-60 aralığında olan öğrencilerin akademik yılmazlık ortalamasının ($\bar{X}= 78.65$) 71-85 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ($\bar{X}= 83.89$) ve 86+ not ortalamasına sahip öğrencilerden ($\bar{X}= 83.46$) daha düşük olduğu görülmüştür. Görülen anlamlı farklılığın akademik yılmazlıktaki varyansın ne kadarını açıkladığını belirleyebilmek için hesaplanan η^2 değerinin ise .03 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik yılmazlık puanlarındaki değişimin %3'ünün not ortalaması ile açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür. Akademik yılmazlık ile anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(3,919)}=2.73$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için post-hoc testlerinden Scheffe yapılmıştır ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Akademik yılmazlık ile baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(3,919)}=3.27$, $p<.05$). Görülen manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için post-hoc testlerinde Scheffe yapılmıştır. Farklılığın

baba eğitim düzeyini ortaöğretim olarak belirten öğrenciler ile baba eğitim düzeyini lisansüstü olarak belirten öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin akademik yılmazlık puanları ($\bar{X}$ = 81.24) lisansüstü olan öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarından ($\bar{X}$ = 84.47) daha düşük olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda görülen anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında η^2 değerinin ise .00 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik yılmazlık puanlarındaki değişimin baba eğitim durumuyla açıklanamayacağı görülmüştür. Akademik yılmazlık ile algılanan ebeveyn tutumu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(3,919)}=23.57$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Scheffe yapılmıştır. Ailesinin tutumunu demokratik olarak algılayan öğrenciler ile ailesinin tutumunu ilgisiz, aşırı koruyucu, otoriter olarak algılayan öğrencilerin akademik yılmazlık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgisiz tutum ile aşırı koruyucu, otoriter ebeveyn tutumları arasında da farklılaşma olduğu görülmüştür. Ailesinin tutumunu ilgisiz algılayan öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarının ($\bar{X}$ = 73.20), otoriter olarak algılayan ($\bar{X}$ = 79.69), aşırı koruyucu olarak algılayan ($\bar{X}$ = 81.11) ve demokratik olarak algılayanlara göre ($\bar{X}$ = 84.98) daha düşük olduğu görülmüştür; akademik yılmazlık ölçek puanlarından en yüksek ortalamaya sahip olanların ise ebeveyn tutumunu demokratik olarak algılayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Görülen anlamlı farklılığın akademik yılmazlıktaki varyansın ne kadarını açıkladığını görebilmek için hesaplanan η^2 değerinin ise .07 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik yılmazlık puanlarındaki değişimin %7'sinin algılanan ebeveyn tutumuyla açıklanabileceği ifade edilebilir.

4.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin puanların cinsiyete, sanat/spor dalıyla ilgilenme ve bir işte çalışma durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem T-Testi sonuçları Tablo 7'de, yaş, sınıf düzeyi, not ortalaması, okul türü, anne ve baba eğitim durumu ve algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Cinsiyet, Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme ve Bir İşte Çalışma Durumuna İlişkin T-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p	Cohen's d
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Kız	505	84.25	12.34	.203	.83	-
	Erkek	408	84.09	12.11			
	İşte çalışıyorum	80	81.46	12.79	-2.083	.04*	.23
	İşte çalışmıyorum	843	84.43	12.15			
	Sanat/spor dalıyla ilgileniyorum	443	84.97	12.16	1.886	.06	-
	Sanat/spor dalıyla ilgilenmiyorum	480	83.45	12.27			

Tablo 7’de de görüldüğü üzere sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, bir işte çalışıp çalışmama ve herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna göre ilişkisiz örneklem için T-testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları cinsiyete ($t_{(921)}=0.20$, $p>.05$) ve sanat/spor dalıyla ilgilenip ilgilenmemeye ($t_{(921)}=1.88$, $p>.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir Öğrencilerin okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(935)}=-2.05$, $p<.05$). Okul dışında bir işte çalışmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları ($\bar{X}=84.43$) bir işte çalışanlara göre ($\bar{X}=81.46$) daha yüksektir. Bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında ise bu değerin .23 olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumunun küçük bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Not Ortalaması, Okul Türü, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu ve Algılanan Ebeveyn Tutumuna İlişkin Anova Sonuçları

	Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P	η^2	Fark
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Yaş	Gruplar Arası	452.277	2	226.138	1.512	.221		-
		Gruplar İçi	137588.508	920	149.553				
		Toplam	138040.784	922					
	Okul Türü	Gruplar Arası	566.983	2	283.491	1.897	.151		-
		Gruplar İçi	137473.801	920	149.428				
		Toplam	138040.784	922					
	Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	2164.777	3	721.592	4.881	.002*	.01	9.sınıf-10.sınıf
		Gruplar İçi	135876.007	919	147.852				
		Toplam	138040.784	922					
	Not Ortalaması	Gruplar Arası	3090.709	3	1030.236	7.016	.000*	.02	0-60, 70-85; 0-60, 86+
		Gruplar İçi	134950.075	919	146.844				
		Toplam	138040.784	922					
	Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	645.052	3	215.017	1.438	.230		-
		Gruplar İçi	137395.733	919	149.506				
		Toplam	138040.784	922					
	Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	651.620	3	217.207	1.453	.226		-
		Gruplar İçi	137389.165	919	149.499				
		Toplam	138040.784	922					
	Algılanan Ebeveyn Tutumu	Gruplar Arası	3804.396	3	1268.132	8.682	.000*	.03	Demokrati k- Aşırı Koruyucu, Otoriter, İlgisiz
		Gruplar İçi	134236.388	919	146.068				
		Toplam	138040.784	922					

Tablo 8’de de görüldüğü üzere öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarında yaş, okul türü, sınıf düzeyi, not ortalaması, anne ve baba eğitim düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmadığını anlayabilmek için Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaş ($F_{(2, 920)}=1.51$, $p>.05$) ve okul türüne ($F_{(2, 920)}=1.89$, $p>.05$) göre anlamlı farklılık göstermediği; sınıf düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($F_{(3, 919)}=4.88$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için post-hoc testlerinden yapılan Scheffe testi sonucunda 9.sınıf ile 10.sınıflar arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. 9.sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının ($\bar{X}= 86.11$) 10.sınıf öğrencilerine

göre ($\bar{X}= 82.33$) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Analizler sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ise .01 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimlerin %1'inin sınıf düzeyi ile açıklanabileceği ifade edilebilir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(3,919)}=7.01$, $p<.05$). Gruplar arasında farklılaşmanın belirlenebilmesi için yapılan Scheffe testinin ardından farklılaşmanın not ortalaması 0-60 arasında olan öğrenciler ile 70-85 ve 86+ üstü olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Not ortalaması 0-60 arasında olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının ($\bar{X}= 81.22$), 61-70 arasında olanlardan ($\bar{X}= 83.10$), 71-85 arasında olanlardan ($\bar{X}= 85.33$) ve 86+ üstü olanlardan ($\bar{X}= 86.03$) daha düşük olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde not ortalamasının etkisini görebilmek için hesaplanan η^2 değerinin .02 olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimlerin %2'sinin not ortalaması ile açıklanabileceği ifade edilebilir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri anne eğitim düzeyi ($F_{(3,919)}=1.43$, $p>.05$) ve baba eğitim düzeyine ($F_{(3,919)}=1.45$, $p>.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Algılanan ebeveyn tutumuna göre ise sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($F_{(3,919)}=8.68$, $p<.05$). Gruplar arası farklılaşmayı belirleyebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda ebeveynlerinin tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin diğer gruplardan farklılaştığı görülmüştür. Ebeveynlerinin tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}= 79.33$), otoriter olarak algılayanlardan ($\bar{X}= 82.87$), aşırı koruyucu olarak algılayanlardan ($\bar{X}= 82.96$) ve demokratik olarak algılayanlardan ($\bar{X}= 86.14$) daha düşük olduğu görülmüştür. Ebeveyn tutumlarının sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etki büyüklüğünün hesaplanması sonucunda η^2 değerinin .03 olduğu görülmüştür.

4.4. İyimsizlik Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

İyimsizlik ölçeğine ilişkin puanların cinsiyete, sanat/spor dalıyla ilgilenme ve bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem T-Testi sonuçları Tablo 9'da, sınıf düzeyi, not ortalaması, okul türü, anne ve baba eğitim durumu ve algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 8. İyimserlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet, Spor Dalıyla İlgilenme ve Bir İşte Çalışma Durumuna İlişkin T-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p	Cohen's d
İyimserlik	Kız	505	27.39	7.73	-1.278	.202	-
	Erkek	418	28.03	7.40			
	İşte çalışıyorum	80	28.42	7.29	.918	.359	-
	İşte çalışmıyorum	843	27.60	7.61			
	Sanat/spor dalıyla ilgileniyorum	443	27.82	7.69	.569	.569	-
	Sanat/spor dalıyla ilgilenmiyorum	480	27.54	7.49			

Analiz sonucunda iyimserliğin cinsiyete ($t_{(921)}=-1.27$, $p>.05$), bir işte çalışıp çalışmama ($t_{(921)}=0.91$, $p>.05$) ve herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna ($t_{(921)}=0.56$, $p>.05$) göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 9. İyimserlik Ölçek Puanlarına İlişkin Not Ortalaması, Okul Türü, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu ve Algılanan Ebeveyn Tutumuna İlişkin Anova Sonuçları

	Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P	η^2	Fark
İyimserlik	Yaş	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	543.285 52577.431 53120.715	2 920 922	271.642 57.149	4.753	.009*	.01	13-14, 15-16
	Okul Türü	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	243.805 52876.910 53120.715	2 920 922	121.903 57.475	2.121	.121		-
	Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	665.404 24455.311 53120.715	3 919 922	221.801 57.079	3.886	.009*	.01	9.sınıf-10.sınıf
	Not Ortalaması	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	699.229 52421.487 53120.715	3 919 922	233.076 57.042	4.086	.007*	.01	0-60, 71-85
	Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	444.747 52675.968 53120.715	3 919 922	148.249 57.319	2.586	.052		-
	Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	61.530 53059.185 53120.715	3 919 922	20.510 57.736	.355	.785		-
	Algılanan Ebeveyn Tutumu	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	1787.912 51332.804 53120.175	3 919 922	595.971 55.857	10.670	.000*	.03	Demokratik-İlgisiz, Otoriter; İlgisiz-Aşırı koruyucu

Analiz sonuçları incelendiğinde iyimserlik puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($F_{(2,920)}=4.75$, $p<.05$). Gruplar arası farklılaşmayı görebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 13-14 yaş grubu öğrencilerin iyimserlik puanlarının ($\bar{X}=28.69$), 14-15 yaş grubu öğrencilerden ($\bar{X}=26.99$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Hesaplanan η^2 değerinin ise .01 olduğu görülmüştür. Bu değere göre yaşı iyimserlik puanları varyansının %1'ini açıkladığı ifade edilebilir. Bir diğer değişken olan okul türüne göre iyimserlik puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($F_{(2,920)}=2.12$, $p>.05$). Sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise iyimserlik puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($F_{(3,919)}=3.88$, $p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 9.sınıf öğrencilerin iyimserlik puanlarının ($\bar{X}=28.84$), 10. sınıf öğrencilerin iyimserlik puanlarından ($\bar{X}=26.77$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Analizin ardından hesaplanan etki büyüklüğüne bakıldığında η^2 değerinin .01 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda iyimserlik puanlarında değişimin %1'inin sınıf düzeyiyle açıklanabileceği ifade edilebilir. Not ortalaması ile iyimserlik puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(3,919)}=4.08$, $p<.05$). Ardından yapılan Scheffe testinde not ortalaması 0-60 olan öğrenciler ($\bar{X}=26.37$) ile 71-85 aralığında olan öğrencilerin ($\bar{X}=28.52$) iyimserlik puanlarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra anne eğitim düzeyi değişkeni ($F_{(3,919)}=2.58$, $p>.05$) ve baba eğitim düzeyi değişkeni ($F_{(3,919)}=0.35$, $p>.05$) ile iyimserlik arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. İyimserlik puanları ile algılanan ebeveyn tutumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(3,919)}=10.67$, $p<.05$). Gruplar arasındaki farklılaşmayı tespit edebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. İlgisiz ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin iyimserlik puanlarının diğer gruplardan farklılaştığı görülmüştür. Ebeveyn tutumunu ilgisiz olarak belirten öğrencilerin iyimserlik puanlarının ($\bar{X}=23.87$), otoriter olarak ($\bar{X}=26.31$), aşırı koruyucu olarak ($\bar{X}=27.58$) ve demokratik olarak ($\bar{X}=28.82$) belirten öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ebeveynlerinin tutumunu demokratik olarak algılayan öğrenciler ile otoriter olarak algılayan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ise .03 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda iyimserlik puanlarında değişimin %3'ünü algılanan ebeveyn tutumuyla açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür.

4.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserliğin Akademik Yılmazlığı Yordama Düzeyinin İncelenmesi

Akademik yılmazlığı sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin yordama düzeyini incelemek için ilk olarak regresyon analizi varsayımları incelenmiştir. İncelenen varsayımlardan ilki çoklu bağlantılılık varsayımdır. Bu varsayım için ilk olarak değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisi incelenmiştir. Korelasyon sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10. Akademik Yılmazlık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	1	2	3
(1) Akademik Yılmazlık	1		
(2) Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	.58*	1	
(3) İyimserlik	.50*	.46*	1

*p<.01

Tablo 11’de ifade edildiği üzere akademik yılmazlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde manidar orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r=.58$, $p=.000$). Benzer şekilde akademik yılmazlık ve iyimserlik arasında da pozitif yönlü manidar orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r=.50$, $p=.000$). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik arasında ise yine pozitif yönde orta düzeyde anlamlı biri ilişki olduğu görülmektedir ($r=.46$, $p=.000$). Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin .80’den büyük olması durumunda çoklu bağlantılılık söz konusu olabilmektedir. Tablo incelendiğinde değerlerin çoklu bağlantılılık sorununa işaret etmediği ifade edilebilir. Çoklu bağlantılılık sorunu için incelenmesi gereken farklı ilgili değerler Tablo 12’de sunulmuştur.

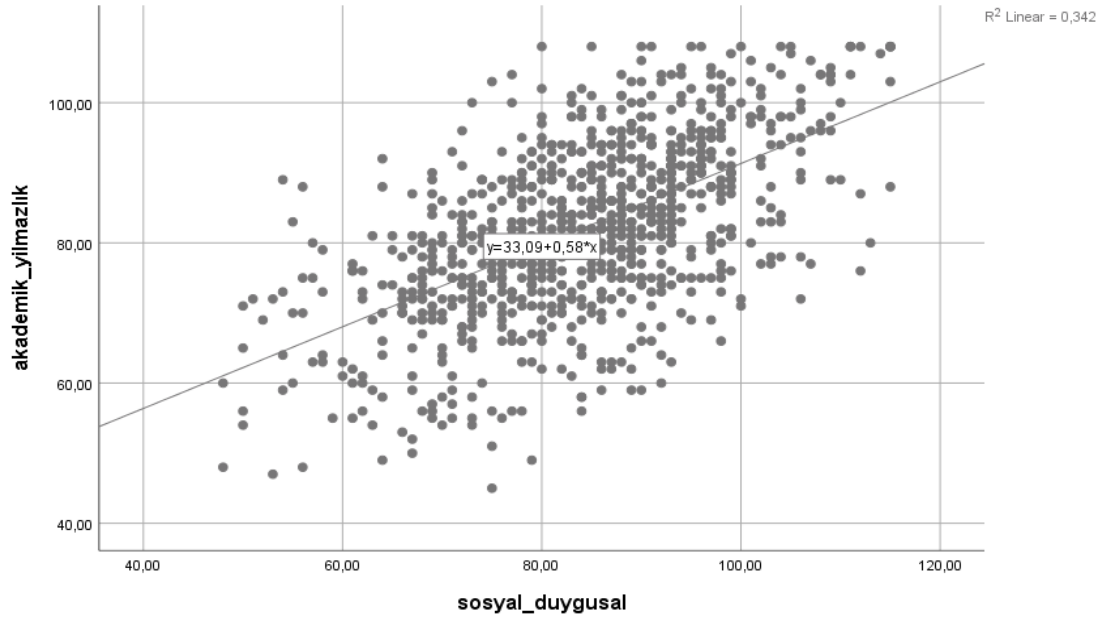
Tablo 11. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenlerinin Akademik Yılmazlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Bağlantılılık Varsayımı Sonuçları

Akademik Yılmazlık	Bağımsız Değişken	Tolerans	VIF	CI	Durbin-Watson
Model 1	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	1.000	1.000	13.83	
Model 2	İyimserlik	.787 .787	1.269 1.269	8.363 17.40	1.852

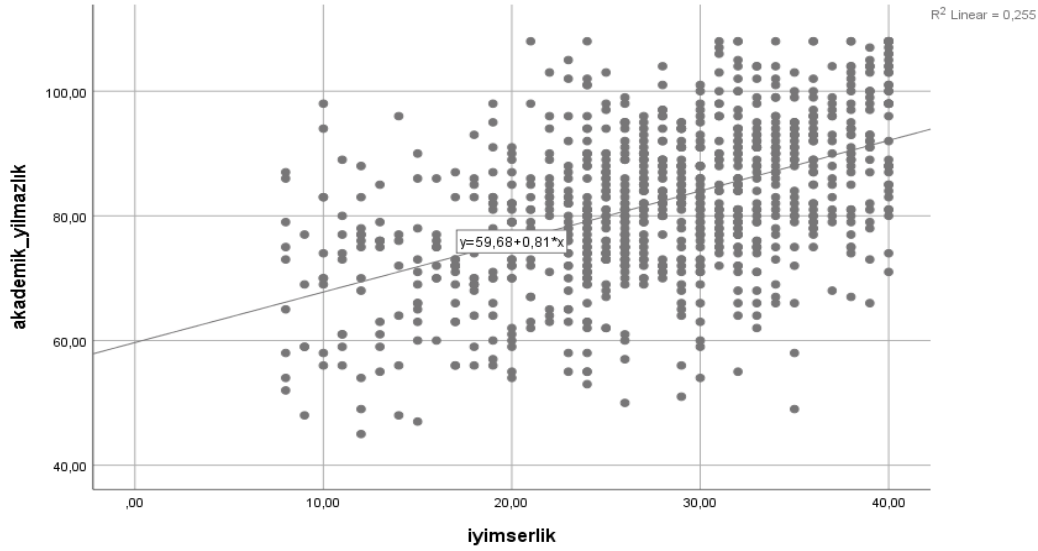
Analiz sırasında değişkenler arasında korelasyonun .80’den büyük olması, VIF değerinin 10’dan büyük olması CI değerinin ise 30’dan yüksek olması ve Tolerans değerinin .20’den küçük olması durumunda çoklu bağlantılılık söz konusu olabilmektedir (Büyüköztürk,

2021). Tablo 12’de görüldüğü üzere araştırmada yapılacak olan analizi için çoklu bağlantılılık problemi olmadığı ve varsayımın karşılandığı görülmüştür. Durbin-Watson katsayısı ise hataların birbirinden bağımsızlık varsayımını tespit etmek için incelenmektedir. Bu değerin 0-4 arasında olması ve tercihen 2 değerine yakın olması hataların bağımsızlığı varsayımının karşılandığını göstermektedir. Tablo 12’de görüldüğü üzere Durbin-Watson katsayısının 1.85 olduğu ve varsayımın karşılandığı görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması karşılanması gereken bir diğer varsayımdır. Şekil 5 ve Şekil 6 incelendiğinde bu varsayımın da karşılandığı görülmektedir.

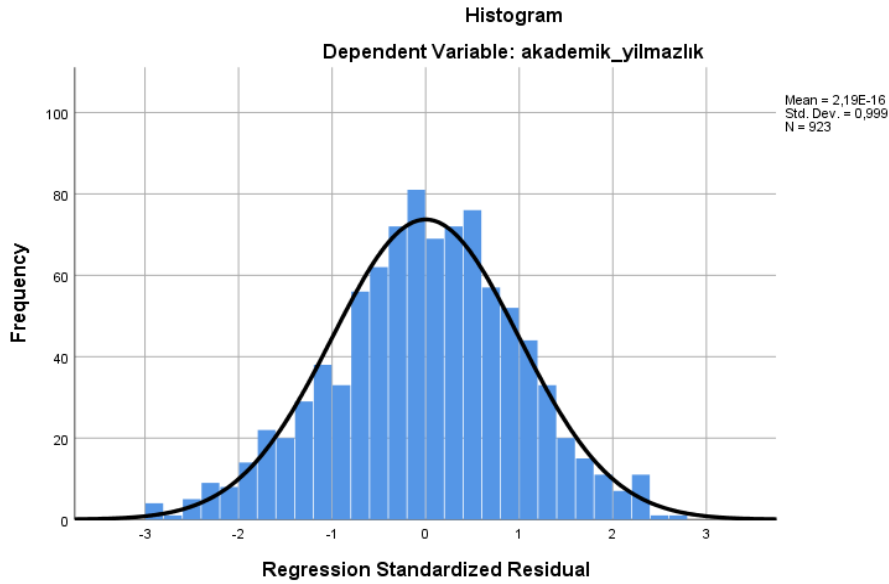


Şekil 5. Akademik Yılmazlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Değişkenleri İçin Saçılma Diyagramı

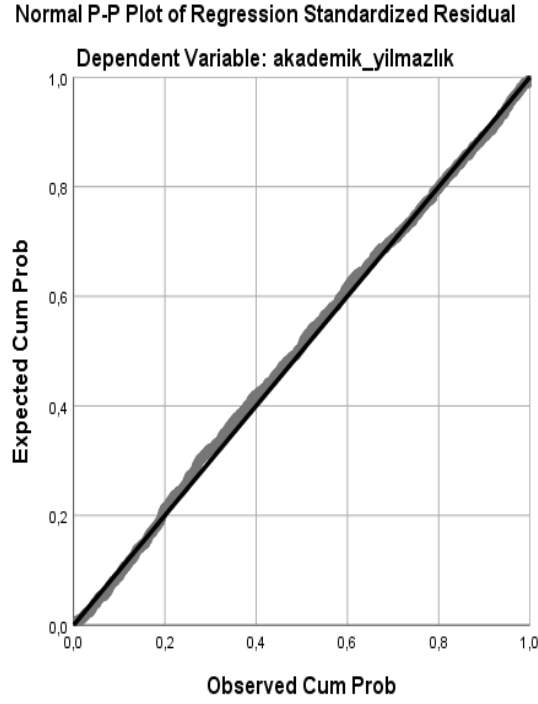


Şekil 6. Akademik Yılmazlık ve İyimserlik Değişkenleri Saçılma Diyagramı

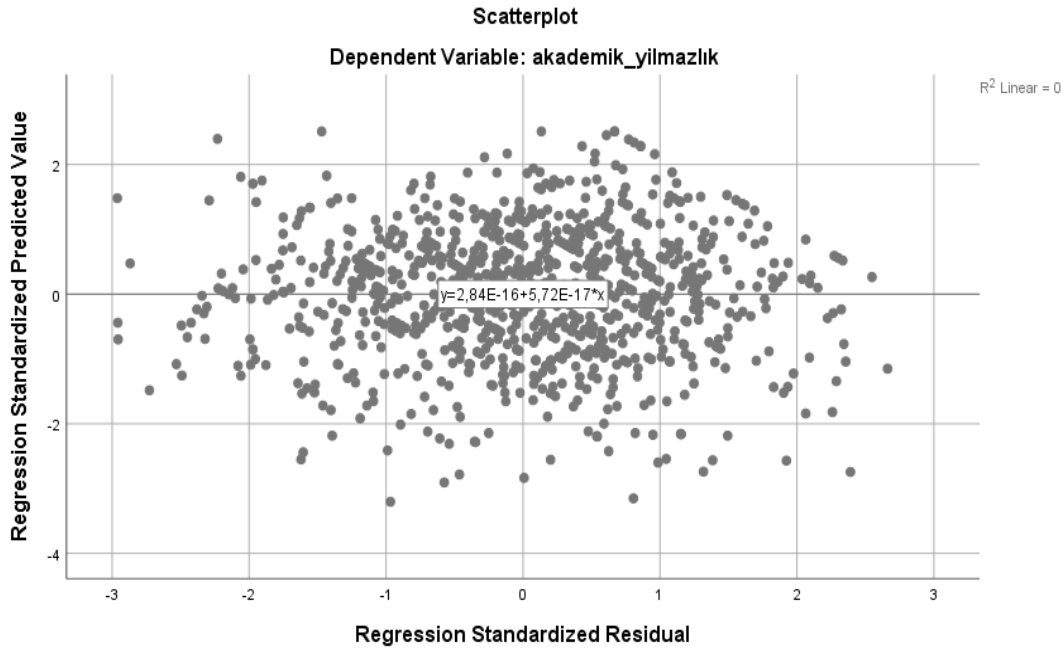
Regresyon analizinin bir diğer varsayımı ise hataların normal dağılım sergilemesidir. Şekil 7 ve Şekil 8 incelendiğinde tahminlere ait hataların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Ayrıca incelenen eş varyanslılık varsayımı sonucunda da gözlem değerlerinin grafikte saçılma göstermesi gerekmektedir. Şekil 9’da eş varyanslılık varsayımının da karşılandığı görülmektedir.



Şekil 7. Hataların Normal Dağılım Grafiği



Şekil 8. Hataların Normal Dağılım Grafiği 2



Şekil 8. Eş varyanslılık (homoskedastiklik) Grafiği

Varsayımların karşılanması ardından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini incelemek için Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Analize ilk sırada

sosyal duygusal öğrenme becerileri dâhil edilmiş ikinci aşamada ise iyimserlik değişkeni dâhil edilmiştir. Hiyerarşik Regresyon Analizine ait sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 12. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenlerinin Akademik Yılmazlığı Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SH _B	β	R ²	ΔR ²	p
1	Sabit	33.09	2.26				
	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	.582	.027	.585	.342	.34*	.000*
2	Sabit	31.36	2.14				
	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	.445	.028	.447	.412		.000*
	İyimserlik	.480	.046	.299		.070*	.000*

Analizin birinci aşamasında sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkeni modele dâhil edilmiştir. Analiz sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik yılmazlığın %34’ünü açıkladığı görülmüştür. Bu doğrultuda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcılarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(1,921)}=478.81$, $p<.05$). Analize ikinci aşamada iyimserlik değişkeni dâhil edilmiş ve modelin anlamlılığında herhangi bir değişim olmamıştır ($F_{(2,920)}=322.81$, $p<.05$). R²’deki değişim incelendiğinde ise regresyon modeline dâhil edilen iyimserliğin akademik yılmazlığı yordamasına ilişkin yaklaşık %7’lik bir katkı sunduğu görülmektedir. İyimserliğin de analize dâhil edilmesiyle açıklanan toplam varyansın yaklaşık %41’e yükseldiği görülmüştür. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin, akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır ($p<.001$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin demografik değişkenler açısından farklılaşmasına ilişkin ve değişkenlerin birbiriyle olan korelasyonel ve regresyon ilişkisine dair elde edilen bulgular literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

5.1. Akademik Yılmazlık ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik yılmazlıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu alanyazınla büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Genel olarak literatür incelendiğinde akademik yılmazlığın cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir (Aygün, 2023; Arastaman, 2011; Dinçer ve Oral, 2010; Eckenrode vd., 1995; Khalaf, 2014; Lee, 2009; Luthar, 1999; Morales, 2008; Öztaş, 2022; Sreehari ve Radhakrishnan, 2005; Wasonga, 2002; Wasonga vd., 2003; Yavuz ve Kutlu, 2016; Yüce, 2019). Kimi araştırmacılara göre kız olmak birçok risk faktörüne karşı koruyucu bir faktör olabilmekte (Kumpfer, 1999 , akt. Yavuz, 2015) ve erkeklerin risk faktörlerine karşı daha savunmasız oldukları ifade edilmektedir (Luthar, 1999). Kız öğrencilerin dışsal faktörlerden erkek öğrencilere nazaran daha çok yararlandığı ve bu sebeple akademik yılmazlık gelişiminde erkeklerden önde olduğu belirtilmektedir (Wasonga, 2002). Cinsiyete yönelik farklılaşmanın olduğu çalışmaların yanı sıra cinsiyetin akademik yılmazlık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalar az da olsa mevcuttur (Terzi, 2008; Yavuz, 2015; Powell, 2010). Reed ve Mcmillan'ın (1994) araştırmasında yılmazlığın gelişiminde etkili rol oynayan faktörlerin kız ve erkekler için ortak olduğunu ifade edilmiştir. Ripple ve Luthar'ın (2000) araştırmasında ise tek başına incelendiğinde cinsiyet değişkeni önemli görünse de farklı değişkenler bağlamında incelendiğinde cinsiyet etkisinin nispeten önemsiz hale geldiği ve belirleyici bir değişken olmaktan çıktığı görülmüştür. PISA 2022 Türkiye sonuçları incelendiğinde matematik alanında erkekler lehine bir fark; okuma ve fen alanında ise kızlar lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğrenciler bir alanda başarı göstermezken farklı bir alanda başarı göstererek cinsiyetler arasındaki farkın etkisini azalttığı da düşünülebilir. Yine PISA 2022 sonuçlarında kız ve erkek öğrencilerin okula aidiyet duygularının da benzer seviyede olduğu görülmüştür.

Çalışmalarda cinsiyete yönelik yer alan farklı bulgular birlikte değerlendirildiğinde cinsiyet ile akademik yılmazlık ilişkisinde kız öğrencilerin akademik yeterlik ve titizlik eğilimi göstermede daha yüksek motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını söylemek mümkündür (Kaynak vd., 2022; Quatman ve Watson, 2001). Öte yandan erkek öğrencilerin yanı sıra kız öğrenciler için de okumaya verilen önemin ve teşviğin artması, kız öğrencilerin eğitim sürecinde desteklenmesinin cinsiyet farklılığına yönelik bulguları değiştirebileceği düşünülebilir. Özetle cinsiyet, akademik yılmazlıkla ilişkili bulunsa da tek başına güçlü bir yordayıcı olmadığı ve farklı değişkenlerle değerlendirilmesinin akademik yılmazlık üzerindeki etkisini daha net bir şekilde görüleceği ifade edilebilir. Ayrıca araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyet ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin hala net olmadığı ve araştırma konusu olduğu da ifade edilebilir (Khalaf, 2014).

Akademik yılmazlığın okul dışında bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bir işte çalışmayan öğrencilerin akademik yılmazlık puanları bir işte çalışanlara göre daha yüksektir. Akademik yılmazlığın bir işte çalışıp çalışmamaya göre farklılaşmasını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı açılardan değerlendirilecek olunursa; bir işte çalışmanın okul terkinin arttırdığı görülmektedir (Arslan, 2021). TÜİK (2020a) verilerine göre çocuk işgücünün yaklaşık %80'ini 15-17 yaşları aralığında lise öğrencileri oluşturmaktadır. Okul dışı bir işte çalışan gençlerin %35'inin ise okula devam etmediği görülmektedir. Ege ve Erbay (2022) ise ergenlerle yürüttüğü çalışmasında bir işte çalışan ergenlerin eğitim ve yaşam beklentilerinin herhangi bir işte çalışmayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademik yılmazlıkta da okula devam durumunun bir koruyucu faktör olduğu bilinmekte ve okula devam durumu öğrencinin başarısını da etkilemektedir. Yaşam içerisindeki zorlu yaşam koşullarına ek olarak çalışma yaşamının getirdiği zorlayıcı koşulların da eklenmesi ergenlerin okul başarıları ve akademik yılmazlık üzerinde belirleyici rolü olduğu söylenebilir. Tüm bu koşullarla mücadele etmek ergenlerin okula yeterli zaman ayırmakta zorlanmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bir işte çalışmaları onların okuldan kopmalarına ve akademik yılmazlığın diğer öğrencilere nazaran daha az gelişmesine neden olabileceği düşünülebilir.

Akademik yılmazlık ile spor/sanat dalıyla ilgilenme arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenen öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyla tutarlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Nettles ve diğerleri (2014) aileden gelen sosyal desteğin ve öğrencilerin okul sonrası spor faaliyetlerine katılımın desteklenmesinin akademik başarı ve

yılmazlığa olumlu yönde katkı sunduğunu belirtmiştir. Çerkez (2017) de araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Okul sonrasında spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre yılmazlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Caldarella ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ergenlerin spora katılımının yılmazlığı etkileme düzeyini ebeveynlerin bildirmesiyle ölçülmüştür ve araştırma sonucunda spora katılan öğrencilerin daha yüksek düzeyde yılmazlığa sahip olduğunu görmüştür. Song ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir araştırmada spor kulübüne katılımın yılmazlık üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Zhang ve Na Gao (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da lise öğrencilerinde spora katılım ile yılmazlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Literatürde az çalışılan bir değişken olsa da çalışmaların hepsinin aynı bulgu etrafında şekillenmesinin dikkate değer olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin sanat ve spor dalıyla ilgilenmesi sorumluluk bilinci kazanmada, öz düzenleme becerisinin gelişmesinde ve sosyalleşmede önemli olduğu ve bu doğrultuda yılmazlığı da desteklediği görülmektedir (Caldarella vd., 2019).

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise akademik yılmazlığın yaşa göre anlamlı farklılık göstermesidir. Wasonga ve diğerlerinin (2003) Amerikalı lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, cinsiyet ve yaşın yılmazlık ve akademik performans üzerindeki etkili olduğu görülmüştür. Srehari ve diğerlerinin (2015) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise yılmazlık ile yaş ve cinsiyet farklılıklarını incelenmiş ve yılmazlık puanında cinsiyete veya yaşa bağlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Rao ve Krishnamurthy (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise yaş ve akademik yılmazlık arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 14-17 yaş grubundaki ergenlerin akademik yılmazlık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve ergenlerin yaşı büyüdükçe farklı baş etme mekanizmaları öğrenerek akademik yılmazlığın geliştiği ifade edilmiştir. Ancak bu çalışmada 13-14 yaş grubu ergenlerin akademik yılmazlığının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin küçük yaşlarda öğrencilerin akademik yılmazlık kaynaklarının karşılanmasına yönelik algısının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu çalışmada akademik yılmazlık ile yaş arasında anlamlı ilişki olsa da etki büyüklüğünün zayıf olduğu görülmüştür. Literatürde yaş değişkeninin dâhil edildiği araştırmaların az olduğu ve bu araştırmalarda da farklı bulgulara ulaşıldığı göz önünde bulundurulduğunda yaşın akademik yılmazlık üzerinde güçlü bir değişken olduğunu ifade etmenin mümkün olmadığı yorumu yapılabilir. Ayrıca sınıf düzeyi ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Arastaman'ın (2011) araştırmasında da sınıf düzeyi ile yılmazlık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülse de bu çalışmada en

yüksek akademik yılmazlığa sahip grubun 9.sınıflar olduğu ancak orantılı bir şekilde üst sınıfa geçerken bu yılmazlık düzeyinin azalmadığı görülmüştür. Bunun yanısıra sınıf düzeyinin akademik yılmazlık üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Arastaman (2011) çalışmasında da cinsiyetin ve sınıf düzeyinin akademik yılmazlık üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşa bağlı olarak artan sınıf düzeyiyle birlikte akademik yılmazlık düzeyinin azalmasının dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin hedeflerine ulaşma sürecinde karşılaştıkları eğitim sisteminin yapısal problemleri ve okul yaşamında akademik zorlanmaların sınıf düzeyiyle değişmesinin bu değişken açısından önemli olduğu da söylenebilir.

Bu çalışmada akademik yılmazlık ile okul türü arasında manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Sever (2022) araştırma bulgusuna paralel şekilde akademik yılmazlık ile okul türü arasında fen lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında fen lisesi öğrencilerinin diğer lisede öğrenim görenlere göre çevresinden daha fazla destek gördüğü ve diğer liselerdeki akranlarına göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olmasının akademik yılmazlıktaki farklılaşmayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akgün ve Uz Baş (2020) ve Dayıoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise lise türüne göre yılmazlık puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Şam (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür. Çalışmalar değerlendirilecek olursa; fen lisesi öğrencilerinin çevresi tarafından daha başarılı ve çalışkan görülmesi okul süreçlerinde daha çok desteklenmesine katkı sunduğu bunun da akademik yılmazlık gelişiminde önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. Ayrıca fen lisesi öğrencilerinin okula bağlılığının diğer lise türlerine göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Akpınar, 2023; Ceylan ve Özgenel, 2022). Okula bağlılığın da fen lisesi öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyine katkısı olduğu düşünülebilir. Ancak diğer taraftan artan sorumluluklar, daha fazla akademik başarı beklentisi de öğrencilerin zorlanma yaşamasına ve zaman zaman motivasyon düşmesine bu doğrultuda da çalışmalar arasındaki akademik yılmazlık düzeylerinde farklılaşmaya sebep olabildiği de düşünülebilir. Değişkenin ileriki çalışmalarda kullanılması daha isabetli yorumlara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Akademik yılmazlık ile not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik yılmazlığın karşılaşılan riskli durumlara rağmen öğrencinin eğitim hayatındaki başarısını devam ettirebilmesi olarak tanımlanması ve başarının ölçümünün en yaygın göstergesinin not ortalaması olması, değişkenin birçok araştırmada çalışılması noktasında

belirleyici rol oynamıştır (Anghel, 2015; Arastaman, 2011; Abaslı ve Polat, 2019; Gonzalez ve Padilla, 1997; Yavuz ve Kutlu, 2016; Weaver, 2009). Örneğin Gonzalez ve Padilla (1997) tarafından yapılan araştırmalarda yılmaz olan öğrencilerin notlarının yılmaz olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Weaver (2009) da gerçekleştirdiği araştırmada not ortalamasının yılmazlığı etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak bununla birlikte Tudor ve Spray (2018) not ortalamasının akademik yılmazlıkla ilgili sınırlı bir bilgi vereceğine dikkat çekmiştir. Çünkü öğrencilerin testlerde ve sınavlarda yüksek bir başarı gösterip aynı zamanda bir zorluk karşısında kolayca pes edebilmesi de mümkün olabilmektedir. Öte yandan belirli sınavlarda sergilenen performansa dayalı oluşan not ortalaması ile bireyin o anki ruhsal durumunun bireyin akademik yılmazlık düzeyi için sınırlandırıcı olabileceği de düşünülebilir. Akademik yılmazlık okul hayatı boyunca geliştirilebilir bir yapı olarak değerlendirildiğinde bu çalışmada sadece lise dönemi içerisinde yer alan öğrencilerin not ortalaması incelenmiştir. Özetle not ortalaması akademik yılmazlıkla ilgili bizlere ipucu verse de farklı değişkenlerle değerlendirmek, öğrencilerin olumlu uyumunu gösterecek alternatif yollar belirlemek akademik yılmazlık konusunda daha isabetli sonuçlar verebilecektir.

Akademik yılmazlıkta anne eğitim düzeyine göre farklılaşma görülmemiş, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olsa da etki büyüklüğüne bakıldığında akademik yılmazlık üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Literatürde anne baba eğitim seviyesinin akademik yılmazlıkla ilişkisinin incelendiği çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Anagnostaki ve diğerleri (2016) göçmen çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada çocukların akademik yılmazlıkları ile ebeveyn eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Aygün (2023) tarafından lise öğrencilerinin akademik yılmazlıklarının ailevi değişkenlerle ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı bir araştırma sonucunda anne ve baba eğitim düzeyinin akademik yılmazlıkta belirleyici rol oynamadığı sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynin eğitim seviyesinden ziyade öğrenciye sağladığı destek ve iyi bir ilişki içinde olmaları gençlerin zorlukların üstesinden gelme noktasında önemli olmaktadır (Seban ve Perdecı, 2016). Zolkoski ve Bullock (2012) ise yılmazlığın gelişiminde aile içi iletişimin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ebeveynin çocuğun eğitim hayatını yakından takip etmesi de ayrıca akademik yılmazlık gelişimi için önemlidir (Seban ve Perdecı, 2016). Benzer şekilde PISA 2022 sonuçları incelendiğinde de velilerin eğitim sistemine katılımının artmasıyla öğrencilerin başarılarının da arttığı görülmüştür.

Akademik yılmazlığın anne/baba eğitim düzeyinden etkilenmeyip aile içi ilişkilerden etkilenmesi çalışmanın bir diğer bulgusu ile de bağlantılıdır. Araştırma sonucunda akademik

yılmazlık ile algılanan ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ve değişkenler arasındaki en büyük etkiye sahip olan değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin akademik yılmazlık puanının en yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgunun literatürle uyduğu görülmektedir. Rojas (2015) öğrencilerin akademik yılmazlıkları üzerinde ebeveynlerin olumsuz tutumunun bir risk faktörü olduğunu, olumlu ebeveyn tutumunun ise akademik yılmazlıkta koruyucu faktör olduğunu ifade etmiştir. Çalışmalarda demokratik ebeveyn tutumu ile akademik yılmazlık arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Arıdağ ve Seydooğulları, 2019; Onat, 2010). Jowkar ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aile içerisinde iletişime önem verilen bir evde büyümenin akademik yılmazlığı olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Haverfield ve Thesis (2016) yaptığı çalışmada ise çocukların ihtiyaçlarına ve problemlerine karşı duyarlı olan ve çözüm yolları arayan ebeveynlere sahip öğrencilerin stresli durumlar karşısında streslerini daha rahat kontrol edebildiği görülmüştür. Li (2017) çalışmada ise ebeveyn ilgisinin ergenlerde gözlemlenen problemli davranışları azalttığını ve akademik yılmazlığı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aliyev ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da annenin öğrenciye karşı tutumunun akademik yılmazlığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm araştırma bulgularında olumlu ve demokratik ebeveyn tutumunun öğrencilerin başarısına ve yılmazlığına katkı sunuyor olduğu sonucunun ortak olduğu görülmektedir. Öğrencinin ailesinin onu desteklediğine yönelik algısı akademik yılmazlığın artmasına katkı sunduğu, bu noktada ebeveynin eğitim seviyesinden çok öğrenciye karşı yaklaşımının ve tutumunun önemli olduğu ifade edilebilir.

Akademik yılmazlığın çeşitli değişkenlerle incelendiği ve birçok farklı bulgu elde edildiği görülmektedir. Özetle çocuğun yaşı, cinsiyeti, aile sistemleri, ve çevresel faktörleri çocuğun baş etme stratejilerini etkilemektedir. Bu bağlamda bu faktörlerin ayrı ayrı değil, bir bütün olarak göz önünde bulundurulması daha isabetli sonuçlara ulaşılmasına katkı sunacaktır (Ungar, 2015).

5.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde ise genelde cinsiyetin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili olduğu ve kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha

yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olduğu görülmektedir (Atın, 2022; Bierman vd., 2010; Candan, 2018; Coryn vd., 2009; Durualp, 2014; İşeri, 2016; Kabakçı ve Korkut, 2008; Kutluay Çelik, 2014; Yükçü vd., 2021). Araştırmada cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmesine de kız öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puan erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bunun yanı sıra literatürde araştırma bulgusuyla uyuşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Aksoy (2020) ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini farklı değişkenlere göre incelediği çalışmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Kahraman (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre manidar farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun sebebinin kız ve erkek çocuklarına yönelik farklı yetiştirilme tarzlarının eskiye kıyasla azaldığı, artık her iki cinsiyetten çocuklara da benzer yaklaşımda bulunulmasının olabileceği düşünülmektedir (Yıldız ve Kahraman, 2021). Bunun yanı sıra farklı örneklerde çalışmaların yürütülmesi de bu farklı sonuçların sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi okul dışında herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul dışında herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları çalışmaya göre daha yüksektir. Okul dışında herhangi bir işte çalışan öğrencilerin okul ve işten arta kalan vaktin az olması ve sosyalleşebileceği ortamlarda daha az vakit geçirmesi sebebiyle bu becerilerin daha az geliştiği düşünülebilir. Çünkü öğrenciler sosyal ortamlara katılarak diğer insanlarla etkileşim kurma fırsatı yakalar ve bu ortamlar içerisinde empati kurmayı, yapıcı ilişkiler geliştirmeyi, duygularını daha iyi yönetmeyi öğrenebilirler (Ağırkan, 2021).

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarında okul dışı bir sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu literatürle uyuşmamaktadır. Araştırma bulgusu ve literatür farklılaşsa da araştırma sonucunda da sanat/spor dalıyla ilgilenenler sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde egzersiz yapmanın sosyal duygusal öğrenme becerilerinde farklılaşma oluşturduğu görülmektedir (Durhan vd., 2022; Yıldız ve Çetin, 2018). Öğrencilerin farklı sportif ve sanatsal çalışmalara katılması ona sosyalleşeceği farklı ortamlar sunmaktadır. Gömleksiz ve Kılınç (2015) öğrencilerin sosyal kulüplerle topluma hizmet faaliyetlerinde bulunmasına ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada bu faaliyetlerin öğrencilerin sosyalleşmesine, çevre ile işbirliği halinde olmasına, sorumluluk alması noktasında faydalı olduğunu belirtmiştir. Coşkun ve diğerleri (2021) ise gerçekleştirdikleri çalışmada sportif faaliyetlere katılımın öğrencinin özgüven, sosyalleşme ve yaşam becerileri kazanma

noktasında etkili olduğunu belirtmiştir. Spor faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin sadece fiziksel olarak değil sosyal olarak da birçok kazanım elde ettiği belirtilmektedir (Gould ve Carson, 2008, Khan vd., 2019). Öğrenciler spor faaliyetleriyle beraber hedef belirleyip bu hedef uğrunda çaba gösterme, etkili problem çözme, zaman yönetimi, iletişim ve sosyal beceriler noktasında da gelişim gösterebilir (Düz ve Aslan, 2020). Araştırma bulgusu ve literatür farklılaşsa da öğrencilerin ilgiledikleri sanat/spor dallarının onlara birçok beceri kazandırma noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin karmaşıklığı göz önüne alındığında, böyle bir bulgunun birçok faktörün bir araya gelmesinin bir sonucu olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Bozkurt-Yükçü ve diğerleri (2021) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzer şekilde okul türüne göre de anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Okulların eğitimi ve uyguladıkları öğretim yöntemleri sosyal ve duygusal gelişimi etkileyebileceğini unutmamak gerekir. Öğretmenler benzer pedagojik yaklaşımları kullanıyorsa, bu durumda öğrenciler arasında farklılığın azalması mümkün olabilmektedir. Aksoy (2021) araştırmasında öz farkındalık boyutunda fen lisesinde okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüten (2023) de öz yeterlilik, sosyal farkındalık ve öz farkındalık boyutlarında lise türüne göre farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmış, toplam puana göre ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Coelho ve Sousa (2018) farklı ortaokullarda yaptığı araştırmanın sonucunda sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarında okul türüne bağlı olarak farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin içinde bulunduğu çevrenin onun çeşitli becerilerini şekillenmesinin katkı sunacağından yola çıkarak alt boyutlarda da görülen farklılıkla beraber genel anlamda bulgunun literatürle uyduğu ifade edilebilir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgunun literatürle tutarlı olduğu ifade edilebilir (Kabakçı ve Korkut, 2008; Totan ve Kabakçı, 2010; Yang vd., 2020; Candan, 2018; Kutluay Çelik, 2014; Totan, 2011). Araştırmalarda dikkat çeken nokta sınıf seviyesi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerilerinde azalma olmasıdır. Bu araştırmada da sosyal duygusal öğrenme becerileri en yüksek sınıf düzeyinin 9.sınıf olması literatürle uyushmaktadır. Ancak sınıf seviyesi arttıkça belirgin bir düşüşe rastlanmaması literatürle uyushmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 8.sınıfların 6. ve 7.sınıf öğrencilerden iletişim becerileri alt boyutunda daha yüksek

puan elde ettikleri bulgusuyla tutarlıdır. Bu farklılığın kademe farklılığından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak genel olarak daha küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olması, ergenlik döneminin getirdiği sorunların yanı sıra sınıf düzeyi arttıkça gelen sorumlulukların artmasının öğrencilerin sahip olduğu becerilerinin daha çok desteklenmesinin önemini gösterdiği ifade edilebilir (Candan ve Yalçın, 2018). Sınıf düzeyi arttıkça, genellikle akademik baskıların da arttığı bilinmektedir. Öğrencilerin öğrenme materyaliyle başa çıkma için ayırdığı zaman ve çaba, sosyal ve duygusal gelişime ayrılacak zamanı sınırlayabilir. Bu durumda, öğrencilerin sosyal ve duygusal beceri gelişiminde bir düşüş olabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin akademik zorlanmalarla karşı karşıya kalması eğitim sisteminin yapısından kaynaklı bir problem olduğu da ifade edilebilir.

Not ortalaması ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. En yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip öğrencilerin not ortalaması en yüksek olan grup olduğu görülmüştür. Akcaalan (2016) çalışmasında, not ortalamasına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşırken Temur (2023) araştırmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerinde toplam puanlarının not ortalamasına göre farklılaştığını ve daha yüksek başarıya sahip olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde sosyal duygusal öğrenme becerileri arttıkça akademik başarının da paralel olarak arttığı belirtilmiştir (Elias vd., 1997).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma göstermemiştir. Literatürde bu bulguyla tutarlı olan ve olmayan çalışmalar mevcuttur. Toktamış (2008), Yurdakavuştu (2012) ergenlerin sosyal becerilerinin anne/baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2014) ise gerçekleştirdiği araştırmasında sadece iletişim becerisi alt boyutunun anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı, baba eğitim düzeyine göre ise anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Küçükkaragöz ve Erdoğan (2017) ise anne/baba eğitim düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2017) 11-14 yaş öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anne ve baba eğitim durumuna göre manidar farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yazgı (2019) ise üstün yetenekli öğrencilerle yürüttüğü çalışmada anne ve baba eğitim düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yıldız ve Kahraman (2021) da anne ve baba eğitim seviyesi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Anne/babanın eğitim seviyesi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyinin de arttığı görülmüştür. Anne/baba eğitim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar değerlendirilecek olursa; ebeveynlerin eğitim seviyesinin artması çocuklarına karşı tutumunu iyileştiriyor olsa da günümüz koşullarında eğitim seviyesinin yanısıra bilgilerin kolay ulaşılır olması ebeveynlerin kendini birçok alanda geliştirmesine katkı sunuyor olması çocuk yetiştirme tarzındaki eğitim seviyesi farklılığını azaltıyor olabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça bir işte çalışmaya başlaması ve buna bağlı olarak çocuklarına geçirdikleri zamanın da azaldığı bilinmektedir. Bunun da sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde eğitim seviyesinin önemini azalttığı düşünülebilir.

Ebeveyn tutumu ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgunun literatürle tutarlı olduğu görülmektedir. Literatürde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için aile ortamının üzerinde fazlasıyla durulmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin evde başladığı, ebeveynlerin bu becerilerinin geliştirmede en önemli ortaklar olduğu belirtilmektedir (CASEL, 2017). Ebeveynleriyle ilişkisi olumlu olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri de daha yüksektir. Ebeveynlerin kabul edici, olumlu ve destekleyici tutumu öğrencilerde akademik başarı ve sosyal duygusal becerilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Ağırkan, 2021; Bernier vd., 2010; Roy ve Giraldo-Garcia, 2018). Ergenlerin algıladığı ebeveyn tutumu kabul edici ve destekleyici olunca sosyal duygusal öğrenme becerileri de artmaktadır. Çünkü aile ile olan ilişkilerin niteliğinin artması akran ilişkilerinin de niteliğinde artışa yol açmaktadır (Yükçü ve diğerleri, 2021; Tozkoparan, 2014; Gürbüz ve Binnaz, 2018). Kaya ve diğerleri (2012) yine benzer şekilde demokratik ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da ebeveyn tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri en yüksek olan grup olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkarak çocukların davranışlarının şekillenmesinde ilk sosyal çevre olan ailenin önemli rol oynadığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde aile ile yapılan çalışmaların önemli bir yer tutması gerektiği çıkarımı yapmak mümkündür (Göl-Güven, 2021).

5.3.İyimserlik ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmada iyimserliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre iyimserlik düzeyinde herhangi bir farklılaşma olmadığını gösteren literatürde birçok çalışma mevcuttur (Bostancı vd., 2017; Demir ve Murat, 2017; Gençoğlu vd., 2014; Gündoğdu, 2022; Nedim Bal ve Gülcan, 2014; Özdoğan ve Balcı Çelik, 2022; Singh ve Mishra, 2014; Şahin, 2015). Cinsiyete göre anlamlı farklılık görülen çalışmalar da mevcuttur (Bjuggren, Magnurs ve Elert, 2019; Karaçam ve Pulur, 2016; Puskar vd., 2010; Tan ve Tan, 2014; Yue vd., 2017). Bu çalışmada anlamlı farklılığın ortaya çıkmamasının sebebinin araştırma için seçilen örneklemin olabileceği düşünülmektedir. Çünkü iyimserlik sonradan geliştirilebilen, toplum içinde ve sosyal hayatta var olma şeklinden etkilenen bir özelliktir (Özdoğan ve Balcı Çelik, 2022). Ayrıca iyimserliğin tek başına cinsiyet değişkeni ile açıklanmasının yetersiz olacağı da literatürde dikkat çekilen noktalar arasındadır (Gençoğlu vd., 2014). Cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılığın görülmemesi sebebi, her iki cinsiyetin de geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olması, karşılaştığı problemleri bir tecrübe olarak görme düşüncelerinin sebep olabileceği düşünülebilir (Biçer ve Kıyıklık, 2020).

İyimserlik puanları bir işte çalışma ve sanat/spor dalıyla ilgilenme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Literatürde bu bulguyla örtüşen ve örtüşmeyen çalışmalar mevcuttur. Kavussanu ve McAuley (1995) fiziksel olarak daha aktif olan bireylerin iyimserlik düzeyinin de daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Malinauskas ve Vaicekauskas (2013) sporla ilgilenen ergenlerin iyimserlik düzeyinin herhangi bir sporla ilgilenmeyenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oda (2014) 11-13 yaş grubu ergenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında sporla ilgilenen ve ilgilenmeyen öğrencilerin iyimserlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Bostancı ve diğerleri de (2017) spor yapmanın iyimserlik puanları arasında anlamlı farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2019) ise spor yapmanın iyimserliği arttırdığını bulmuştur. Her ne kadar araştırma sonucunda spor/sanat dalıyla ilgilenmenin iyimserlikte herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı görülse de sporun bireyler üzerindeki olumlu etkileri göz ardı edilemez. Spor; bireylerin karakterini şekillendirmede, işbirliği yapmayı öğrenmede, disiplin ve sorumluluk kazanmada, özgüveni arttırmadaki rolüne literatürde dikkat çekilmektedir (Kuru, 2000). Bu bağlamda öğrencilerin sanat/spor dalıyla ilgilenmeye teşvik edilmesi kişilik gelişimi için önemli olduğu ifade edilebilir.

İyimserlik puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 13-14 yaş grubu ergenlerin iyimserlik düzeyinin 15-16 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde iyimserliğin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği (Bostancı vd., 2014; Sivri, 2019) ve göstermediği (Bakır, 2022; Gülcan ve Nedim Bal, 2014; Hırlak vd., 2017; Oda, 2014) araştırmalar mevcuttur. Lisede sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerden bir mesleki hedef belirlemesi ve buna yönelik çalışmalar yapması beklenmektedir. Bu süreçte ergenin beklentilerinin beraberinde aile ve toplumun da ergenden beklentilerinin olması, bunun ergen üzerinde bir baskı oluşturması yanı sıra sınav sisteminin getirdiği zorluklar, ergenin geleceğine dair hissettiği belirsizlik ve kaygı duygusuyla başetme süreci iyimserliğin azalmasına yol açabileceği düşünülebilir.

İyimserliğin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Biçer ve Kıyıklık (2020) ise araştırmasında okul türüne göre iyimserlik düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Anadolu lisesi ve imam hatip lisesi öğrencileri arasında imam hatip lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın sebebinin karşılaştırılan lise türlerinin farklılaşmasından olabileceği düşünülmektedir. Değişkene yönelik sınırlı bulgu olması ve bu bulguların farklılaşması yorum yapmayı zorlaştırmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde okulun fiziksel imkanlarına, öğretmenlere, okuldaki kurallara, dersle ilgili düşüncelere göre iyimserliğin farklılaşma gösterdiği görülmektedir (Çalık, 2008). Pesen ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise fen lisesinde okuyan öğrenciler öğretmenlerin yaşça büyük olmasından, anadolu lisesindeki öğrenciler okulda yetersiz kültürel faaliyet olmasından, meslek liselerindeki öğrenciler ise sınava hazırlanma noktasında okulların yetersizliğinden etkilendiklerini belirtmiştir (Pesen vd., 2020). Özetle, okulun öğrencinin iyimserliği üzerinde etkisi olsa da her okul türünde var olan farklı eksiklikler iyimserlik düzeyinin farklılaşmamasına sebep olmuş olabilir. Ancak değişkenin farklı çalışmalarda kullanılması daha farklı yorumları olanak sunabilecektir.

Sınıf düzeyi ile iyimserlik arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu bulguyla tutarlı olmayan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Şahin (2015) ise üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada iyimserliğin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gülcan (2014) da üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada sınıf seviyesine göre iyimserlik düzeyinde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalardaki örneklem grubu ile bu çalışmadaki örneklem grubunun farklı olması bulguların değişmesine sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Lise dönemleri, hayata görüşün daha çok şekillenebileceği ve değişime daha müsait bir yaş grubu

olması ve yaş arttıkça hayata bakışın daha belirginleşmesi bu bulguların farklılaşma sebebi olabileceği düşünülmektedir.

İyimserlik düzeyi not ortalamasına göre anlamlı farklılaşma göstermiştir. Bulgunun literatürle tutarlı olduğu görülmektedir. Ayan (2018) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında iyimserliğin not ortalamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgusuyla benzer şekilde bu çalışmada da not ortalaması yüksek olan kişilerin, not ortalaması düşük olanlara göre daha iyimser olduğu görülmüştür. Tetzner ve Becker (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da iyimserliğin akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür. Akademik başarısı daha yüksek gençlerde görülen iyimser ve olumlu bakış açısı gençlerin sahip olduğu bilgi düzeyinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Ayan, 2018).

İyimserliğin anne/baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgunun literatürle tutarlı olduğu görülmektedir. Ayan (2018) da lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada anne/baba eğitim düzeyinin iyimserlik üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bostancı ve diğerleri (2017) ise iyimserlik puanlarının anne eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği ancak baba eğitim durumuna göre farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kalafatoğlu ve Çelik (2021) de anne/baba eğitim durumunun iyimserliği farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sakarya ve diğerleri (2022) iyimserliğin anne/baba eğitim durumuna göre farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2023) ergenlerin iyimserlik düzeyinin anne/baba eğitim düzeyine göre farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularında iyimserlik ile anne/baba eğitim durumuna göre farklılık görülme de, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocuğun büyüme sürecinde ve eğitiminde önemli rol oynadığı yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim seviyesinin artmasıyla ebeveynin çocuğa yaklaşımı olumlu anlamda değişmekte, gelişim sürecine ait bilgisi artmaktadır. Ancak günümüzde artan teknolojik imkânlarla bu konulara ait bilgilerin kolay ulaşılabilir olması bu farklılığı azaltıyor olabileceği düşünülebilir.

İyimserlik düzeyi anne baba tutumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin iyimserlik düzeyinin en yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgunun da literatürle tutarlı olduğu görülmektedir. Cenk ve Demir (2016) bulguyla aynı doğrultuda ebeveynlerini hoşgörülü olarak ifade eden öğrencilerin iyimserlik düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tras ve diğerleri (2021) ebeveyn tutumları ile iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bakır (2022) da ebeveyn tutumunu demokratik olarak belirten grubun iyimserlik düzeyinin daha yüksek olduğu

görülmüştür. Literatürde ve araştırma bulguları bağlamında ebeveyn tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin daha yüksek iyimserlik düzeyine sahip olması beklenen bir bulgudur. Çocuklarının fikrine önem veren, destekleyen, saygı duyan, işbirliği içerisinde olan, rehberlik eden, zor durumlar karşısında gelecekte onu olumlu şeyler beklediğini hatırlatan, yanında duran, bir zorluk yaşadığında yeniden devam etme konusunda çocuğa cesaret veren ebeveynlerin çocuklarının da geleceğe daha olumlu bakmalarının diğer ebeveyn tutumlarına kıyasla daha olası olduğunu ifade etmek mümkündür.

5.4.Akademik Yılmazlık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve İyimserlik Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı, akademik yılmazlık ile iyimserlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile iyimserlik arasında yine aynı doğrultuda pozitif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik yılmazlık varyansının yaklaşık %34'ünü açıkladığı, iyimserliğin ise akademik yılmazlığın %7'sini açıkladığı görülmüştür. Her iki değişkenin de akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcılarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik değişkenlerinin bir arada çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak yılmazlık veya akademik yılmazlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ilişkisine yönelik araştırma bulgusuyla tutarlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmalarda sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akademik yılmazlık arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Toraman, 2018; Yıldız ve Kahraman, 2021). Wilss ve Hofmeyr (2019) araştırması sonucunda sosyal duygusal becerilere sahip olmanın karşılaşılan olumsuz koşullara karşı koruyucu bir rol üstlendiği ve bu becerilere sahip öğrencilerin problemlerle daha etkili baş edebildiği görülmüştür. Palacios ve diğerleri (2020) ise ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada sosyal beceriler ile yılmazlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergenlerin problem çözme becerileri, stres yönetimi gibi çeşitli sosyal duygusal becerileri kazanmış olması, ergenlerin yılmazlığını geliştirme noktasında etkili kaynaklarından olmaktadır. Bu doğrultuda birey geleceğe ve çevresine karşı da daha olumlu yaklaşabilmektedir (Toraman, 2018). Göl-Güven de (2022) benzer şekilde çocuklara erken yaşlarda kazandırılan sosyal becerilerin akademik başarıdan yılmazlığa kadar birçok açıdan fayda sağladığını ifade etmektedir. LaBelle (2023) ise

benzer şekilde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gençlerde olumsuz davranışları azalttığı ve yılmazlığı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bununla beraber, literatürde iyimserlik ile yılmazlık arasında pozitif yönlü ilişkileri ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Baldwin vd., 2010; Ergün-Başak ve Can, 2018; Ergün; 2012; Eryılmaz, 2012; Gomez vd., 2018; Parmaksız, 2020; Sourı ve Hasanirad, 2011). Sourı ve Hicazi (2014) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında iyimserlik ve yılmazlık arasında pozitif yönlü anlamlı orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Maheswari ve Jutta'nın (2020) pandemi sürecinde üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmasında da iyimserlik ve yılmazlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Sabouripour ve diğerleri (2021) de iyimserlik ve yılmazlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Popa-Velea ve diğerleri (2021) ise araştırmalarında düşük yılmazlık düzeyi ile düşük iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Miranda ve Cruz (2022) ise yine benzer şekilde üniversite öğrencilerinde yılmazlık, öznel iyi oluş ve iyimserlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iyimserlik ile yılmazlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İyimser olan kişilerin yaşamdaki zorluklar karşısında ve engellerle karşılaştıklarında sebatkâr ve ısrarcı olma olasılıkları iyimserlik düzeyi düşük olanlara göre daha yüksektir. Bu sebeple yılmazlığın arttırılmasında iyimserliğin de önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir (Gillham ve Reivich, 2004). Okullarda iyimserliği arttırmaya yönelik çalışmalar yapmak başarısızlığın azalmasına, motivasyon artmasına ve öğrencilerin okulu terk etmelerine karşı önleyici olmaktadır (Khademi ve Kadkhodaie, 2015). Ayrıca öğrencilerin başaracağına inanan ve başarımları için ortam sunan, öğrencileri bu konuda motive eden şeklinde tanımlanan akademik iyimser okulların akademik yılmazlığa katkı sunduğu görülmektedir (Fallon, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin yaşadığı çeşitli zorluklar rağmen okulda onların başaracağına inanılması, bunun için ortamın düzenlenmesi öğrencilerde motivasyonun ve akademik yılmazlığın artmasına katkı sunabilmektedir. Çünkü öğrencileri destekleyen ve onlara inanan bir okul ve öğrencilerin okula ait hissetmesi akademik yılmazlıkta koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile iyimserlik arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Literatürde çalışma bulgusuyla tutarlı araştırmalar mevcuttur. Schonert-Reichl ve diğerleri (2015) sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli bir program sonucunda iyimserlikleri arttırdığı belirtilmiştir. Sadat Tabatabaei (2021) ise uygulanan iyimserlik programının öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Harris (2014) gerçekleştirdiği çalışmasında ise sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli eğitim

programının iyimserlik düzeyini büyük oranda farklılaştırmadığını ifade ederek bunun sebebinin programın kısa ve uygulamasının zor olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme becerileri içinde birçok alt boyutu barındıran geniş bir kavramdır ve içinde birçok yaşam becerisini barındırmaktadır. OECD raporları incelendiğinde duygu düzenleme alt boyutu içinde iyimserlik kavramının barındığını ve sosyal becerilerin gelişiminde önemli bir özellik olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin iyimserliğini arttırma noktasında çalışmaların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde de etkili olabileceğini ifade etmek mümkündür. Öğrencilerin kazandığı hedef belirleme, olumlu iletişim, sebat gibi sosyal duygusal öğrenme becerileri onların iyimserliğine de katkı sunmaktadır. Bu becerilere sahip öğrencilerin daha başarılı oldukları, öğrenme sürecine dair daha istekli oldukları ve öğrenmeyi hak ettiklerini düşündükleri, zor durumlar karşısında çabalamaktan geri durmadıklarını ve başarısızlık durumunda da özgüvenlerini korudukları görülmüştür (Sheivandi vd., 2021). Bu bağlamda iyimserlik ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birbirini destekleyen kavramlar olduğu görülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlara paralel olarak uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

1. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir.
2. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bir işte çalışmayan öğrencilerin akademik yılmazlık puanları daha yüksektir.
3. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları sanat/spor dalıyla ilgilenme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sanat/spor dalıyla ilgilenen öğrencilerin akademik yılmazlık puanları herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenmeyen öğrencilere göre daha yüksektir.
4. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık 13-14 yaş grubu lehinedir.
5. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları okul türüne göre fen lisesi öğrencileri lehine farklılık göstermiştir.
6. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları sınıf düzeyine göre 9.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık göstermiştir.
7. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Not ortalaması en düşük olan öğrenciler (0-60 aralığı) akademik yılmazlık ortalamaları da en düşük olan gruptur.
8. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık baba eğitim düzeyi ortaöğretim ve lisansüstü olan öğrenciler arasındadır. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarının en yüksek olan grup olduğu görülmüştür.
9. Ergenlerin akademik yılmazlık puanları algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Demokratik tutum ile ilgisiz, aşırı koruyucu ve ototrter ebeveyn tutumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Akademik yılmazlık puan

ortalaması en yüksek grubun ise demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan öğrenciler olduğu görülmüştür.

10. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir.
11. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları okul dışı bir işte çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bir işte çalışmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları daha yüksektir.
12. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir.
13. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları yaş, okul türü, anne/baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.
14. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları 9.sınıf lehine anlamlı farklılık göstermiştir.
15. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Not ortalaması 86+ olan grubun sosyal duygusal öğrenme becerilerinin en yüksek grup olduğu görülmüştür.
16. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ebeveyn tutumunu ilgisiz olarak algılayan grupla aşırı koruyucu, otoriter ve demokratik olarak algılayan gruplar arasında farklılık olduğu görülmüştür. En yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisi puanına sahip grubun ise demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan öğrenciler olduğu görülmüştür.
17. Ergenlerin iyimserlik puanları cinsiyet, bir işte çalışıp çalışmama, sanat/sporla ilgilenme, okul türü ve anne/baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.
18. Ergenlerin iyimserlik puanları yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 13-14 yaş grubu lehine olduğu görülmüştür.
19. Ergenlerin iyimserlik puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 9.sınıf öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.
20. Ergenlerin iyimserlik puanları algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılığın ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip grup aleyhine olduğu ve bu grubun en düşük iyimserlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ebeveyn tutumunu demokratik algılayan ve otoriter algılayan grup arasındada anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. En yüksek iyimserlik düzeyine sahip grubun ise demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan grup olduğu görülmüştür.

21. Akademik yılmazlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.
22. Akademik yılmazlık ile iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.
23. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.
24. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik yılmazlığın %34'ünü açıkladığı, iyimserliğin ise akademik yılmazlığın yaklaşık %7'sini açıkladığı görülmüştür. İki değişkenin beraber akademik yılmazlığın yaklaşık %41'ini açıkladığı görülmüştür. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin, akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

6.2. ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde tamamlanan çalışmanın sonucunda alanda çalışanlara ve gelecek araştırmalara katkılar sunması amacıyla önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin akademik yılmazlığı açıklamada etkili faktörler olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak okul psikolojik danışmanları akademik yılmazlığın geliştirilmesine yönelik programlar tasarlarlarken bu değişkenleri dikkate alabilir.
- Akademik yılmazlığın, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve iyimserliğin gelişiminde ebeveyn tutumu önemli rol oynamıştır. Okul psikolojik danışmanları yapacakları çalışmada bu bulgulara dikkat çekebilir. Ayrıca akademik yılmazlık düzeyi düşük olan öğrencilerin velileriyle ebeveyn tutumlarına yönelik farkındalık geliştirici çalışmalar yürütülebilir.
- Sanat/spor dalıyla ilgilenmenin akademik yılmazlık ile ilişkili olduğu görülmüştür. Okullarda kulüpler harekete geçirilerek etkinlikler arttırılabilir, öğrencilerin ders dışında hem sosyalleşmesi hem de çeşitli sosyal beceriler kazanmasına imkân tanınarak akademik yılmazlıklarına katkıda bulunulabilir.
- Genelde en alt sınıfların akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin artan sorumluluğu baş etme mekanizmalarının yetersiz kalmasına

sebebi olduğu düşünölebilir. Bunu önlemek için üst sınıflara geçen öğrencilerle stresle baş etme, duyguları yönetme vb. sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici çalışmalar daha fazla yapılabilir. Müfredat çalışmalarının öğrencilerin sadece akademik başarısına değil, farklı beceriler kazanacağı şekilde düzenlenmesi de öğrencilerin sosyal becerileri açısından daha sağlıklı sonuçlar doğurabilir.

- Akademik yılmazlığın okul türünde olan farklılaşma fen lisesi öğrencileri lehinedir. Bu bağlamda diğer liselerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının akademik yılmazlığa yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık vermesi yararlı olabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Akademik yılmazlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik üzerinde etkili demografik değişkenin ebeveyn tutumları olduğu görölmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda aile yaşantıları, aile ortamı, olumlu olumsuz çocukluk deneyimleri vb. değişkenlerle araştırmalar yapılarak ailenin akademik yılmazlık üzerindeki etkisine yönelik literatüre farklı bakış açıları kazandırılabilir.
- Aile ilişkilerinin akademik yılmazlık üzerindeki etkisinin sürekliliği konusunda literatüre daha geniş kapsamlı bir katkı sunmak için kesitsel araştırma yerine boylamsal çalışmalar yürütölebilir.
- Araştırmada akademik yılmazlık düzeyinin de sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de örneklemin en küçük yaş grubunda daha yüksek düzeyde olduğu görölmüştür. Bu sebeple daha küçük ergen yaş grubu olan ortaokul gibi farklı örneklem gruplarında araştırma tekrarlanarak bulgunun geçerliliği test edilebilir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin dâhil edildiği çeşitli araştırmalarda yaş arttıkça bu özelliklerin azalış azalmadığı belirlenerek literatüre katkı sunulabilir. Bu süreçte nitel çalışma yürütölerek bu azalmanın hangi faktörlere bağlı olduğu detaylandırılabilir.
- Okul türüne göre akademik yılmazlığın farklılaşmasındaki nedenin algılanan okul iklimi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda sonraki çalışmalarda okul iklimi ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi bu farklılaşmayı anlamada katkı sağlayabilir.
- Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserliğin akademik yılmazlığın anlamlı yordayıcıları olduğu görölmüştür. Akademik yılmazlığın gelişimi için sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik konularını kapsayan psikoeğitim oturumları hazırlanarak akademik yılmazlık üzerinde etkisi test edilebilir.

- Akademik yılmazlığın bu çalışmada ve literatürde çeşitli değişkenlerle incelendiği ve farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Bu sebeple bireyin sahip olduğu bireysel ve çevresel özellikleri ayrı ayrı değerlendirmek yerine bir bütün olarak çalışmalarda incelenmesi akademik yılmazlığın gelişimini etki eden faktörlerin daha doğru bir şekilde belirlenmesine katkı sunabilir.



KAYNAKÇA

- Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Duygusal özerklik ve öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/44078/486157>
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA, *OECD Education Working Papers*, No. 167, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Ağırkan, M. (2021). *Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenmenin incelenmesi* (Tez No. 671267) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 587683) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akgün, Ü., & Aslı, U. Z. (2020). Lise Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcıları Olarak Güvengenlik ve Mizah Tarzları. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 217-231. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/57971/724190> adresinden erişildi.
- Aksoy, Ö. (2021). *Ergenlerde problemli internet kullanımı, duygusal zeka ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 696848) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akyürek, C. (2019). *Öz-belirleme kuramına dayalı müdahale programının akademik yılmazlığa etkisi* (Tez No. 577364) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating role of internal factors in predicting academic resilience. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(3), 236-251. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068>
- Alkan, E. (2014). *Farklı cinsel yönelime sahip bireylerin yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 370315) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Altan, A. (2018). İyimserlik ve umutsuzluk düzeyinin yaşam doyumu üzerine etkisi: lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 95-112. <https://doi.org/10.18037/ausbd.552523>
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. <https://doi.org/10.1177/07399863910131002>
- Amaral, M. O. P., Silva, D. M. D., Costa, M. D. G. A., Gonçalves, A. M., Pires, S. M. C. S., Cruz, C. M. V., ... & Gil, N. C. D. S. P. (2020). ProMenteSã: a teacher training intervention program for mental health promotion at schools. *Acta Paulista de Enfermagem*, 33. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO02246>
- Anagnostaki, L., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Masten, A., & Motti-Stefanidi, F. (2016). Academic resilience of immigrant youth in Greek schools: Personal and family resources. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1168738>
- Anghel, R. E. (2015). Psychological and educational resilience in high vs. low-risk Romanian adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 153-157. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.274>
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 279920) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Arastaman, G., & Balcı, A. (2013). Investigation Of High School Students' Resiliency Perception In Terms Of Some Variables. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 13(2), 922-928. Retrived from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017335>
- Arıdağ, N. Ç., & Seydooğulları, S. Ü. (2019). Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Yılmazlık Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarıyla İlişkisi Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038527>
- Arslan Şeker, H. (2021). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin yordayıcıları olarak akran ilişkileri, anne-baba davranışları ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri* (Tez No. 670094) [Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Asan, H. (2019). Öğretmen adaylarının mizah tarzları kişilik ve iyimserlik düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler (Tez No. 557236) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Atın, A. (2022). *Sosyal medya bağımlılığı ve arkadaşla bağlanma ile sosyal duygusal öğrenme bacerilerinin incelenmesi:Ergenler üzerine bir araştırma* (Tez No. 736640) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ayan, A. (2018). İyimserlik ve Umutsuzluk Düzeyinin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 95-112. <https://doi.org/10.18037/ausbd.552523>
- Aydoğan, D., & Eryiğit Madzwamuse, S. (2019). Okullarda yılmazlığı güçlendirme el kitabı tüm okul yaklaşımı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aygün, H.E. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme özelliklerinin zenginliği, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* (Tez No. 471010) [Doktorza tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aygün, N. (2023). *Lise Öğrencilerinin Akademik Yılmazlıklarıyla İlişkili Ailevi ve Demografik Faktörlerin İncelenmesi* (Tez No. 816601) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bacanlı, F. & Ercan, L. (2006). İyimserlik ve Cinsiyetin Deprem Stresiyle Başa Çıkma İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 7-16. <https://doi.org/10.17066/Pdrd.29084>
- Bakır, V. (2022). Üniversite Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin Yaşam Doyumuna Etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 30-38. <https://doi.org/10.47257/Busad.1111205>
- Bal, P. N., & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1) (ÖZEL), 41-52. <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Aji/Issue/1538/18847> adresinden erişildi.
- Baldwin, D. R., Jackson III, D., Okoh, I., & Cannon, R. L. (2011). Resiliency and optimism: An African American senior citizen's perspective. *Journal of Black Psychology*, 37(1), 24-41. <https://doi.org/10.1177/0095798410364394>
- Basim, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D.-i., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627–658. <https://doi.org/10.2307/1163326>

- Beets M.W., Flay B.R., Vuchinich S., Snyder F.J., Acock A., Li K.K., Burns K., Washburn I.J., & Durlak J. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Ha-waii. *American journal of public health*, 99(8), 1438–1445. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.142919>
- Bektaş, C. (2022). *Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık psikoeğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No.751513) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. Retrived from: <https://eric.ed.gov/?id=ed335781>
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Biçer, Y., & Kıyıklık, Y. (2020, Eylül). *Lise Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyi ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki*. 13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). *The effect of a multiyear universal social emotional learning program: The role of student and school characteristics*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168. <https://doi.org/10.1037/a0018607>
- Bjuggren, C. M., & Elert, N. (2019). Gender differences in optimism. *Applied Economics*, 51(47), 5160-5173. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1610714>
- Bonanno, G. A., & Mancini, A. D. (2008). The human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Pediatrics*, 121(2), 369-375. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1648>
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic Resilience İn Mathematics Among Poor And Minority Students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195. <https://doi.org/10.1086/499748>
- Bostancı, Ö., Oda, B., Şebin, K., & Erail, S. (2017). 11–13 Yaş Öğrencilerin Spor Yapma Durumlarına Göre İyimserlik İle Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4), 205-217. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunibesyo/issue/33246/373878>
- Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu Tok, A., Güngör, İ., Uslu, E.I., Taştekin, E., & Demircioğlu, H. (2021). Ön Ergenlik Döneminde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Akran Algıları ve Ebeveyn Tutum Algılarının İncelenmesi. *The Journal Of Social Sciences*, 53(53), 431-451. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.52055>
- Bölükbaş, S. (2018). *Türkiye’de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü* (Tez No. 498687) [Doktora tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi].
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and Risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121. Retrived from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066013>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bryan, J. (2005). Fostering Educational Resilience And Achievement İn Urban Schools Through School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 219-227. Retrived from: <https://www.jstor.org/stable/42732462>
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Caldarella, P., Johnson, J. E., Larsen, R. A., Heath, M. A., & Warren, J. S. (2019). Adolescent sports participation and parent perceptions of resilience: A comparative study. *The Physical Educator*, 76(4), 1026-1045. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I4-8451>
- Candan, K. (2018). *Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 506656) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Candan, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 319-348. <https://doi.org/10.26466/opus.468698>
- Carpentieri, S. C., Mulhern, R. K., Douglas, S., Hanna, S., & Fairclough, D. L. (1993). Behavioral Resiliency Among Children Surviving Brain Tumors: A Longitudinal Study. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 22(2), 236-246. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2202_10
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28(2), 133–141. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1011>
- CASEL. (2005). *CASEL: The first ten years 1994-2004 building a foundation for the future*, Chicago: University of Illinois.
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/13632750701315516>
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cengiz, S. (2022). *Akademik mükemmeliyetçilik ve ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azim, akademik öz-yeterlik ve yılmazlığın çoklu aracılığı: Boylamsal bir çalışma* (Tez No.728623) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Cenk, D. S., & Demir, A. (2016). The relationship between parenting style, gender and academic achievement with optimism among Turkish adolescents. *Current Psychology*, 35, 720-728. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9375-1>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). Differential effectiveness of a middle school social and emotional learning program: does setting matter?. *Journal of youth and adolescence*, 47(9), 1978-1991. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*, 3-29.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2021). Framework for systemic social and emotional learning.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). 2013 CASEL GUIDE: Effective social and emotional programs preschool and primary school edition. <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2019). Framework for systemic social and emotional learning.
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295. <https://doi.org/10.1177/0734282908328619>

- Coskuner, Z., Büyükçelebi, H., Kurak, K., & Aak, M. (2021). Examining the Impact of Sports on Secondary Education Students' Life Skills. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 292-304. Retrived from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1293283>
- CSRJ (2021). Academic resilience approach evaluation. Boing Boing Resilience Research and Practice. <https://www.boingboing.org.uk/academic-resilience-approach-evaluation/>
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendale, S., & Manciaux, M. (2004). El realismo de la Eunice. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia.
- Çalışkan, H., & Uzunkol, E. (2018). Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik alışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 78-95.
- alık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* (Tez No. 234222) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankars Üniversitesi].
- 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. <https://hdl.handle.net/10520/EJC98330>
- Davis, A., Solberg, VS, de Baca, C., & Gore, TH. (2014) Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), 169-182. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.972506>
- Dawson, M., & Pooley, J. A. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2). 38-49. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.137>
- Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: Öğrenilmiş güçlölük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü* (Tez No. 227695) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In: Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Perspectives in Social Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Demir, R., & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), 347-378. <https://doi.org/10.26466/opus.347656>
- Dinçer, M. A., & Oral, I. (2010). Türkiye’de devlet liselerinde akademik yılmazlık profili: PISA 2009 Türkiye verisinin analizi. *İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi*.
- Duman, M., Yağbasan, B., Saın, B. İ., & Durualp, E. (2023). Araştırmalarla Depremlerin Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *The Journal Of Academic Social Science*, 145(145), 450-462. [10.29228/ASOS.71962](https://doi.org/10.29228/ASOS.71962)
- Durhan, T. A., Türkmen, E., Coşkun, S., & Akgöl, B. M. (2022). Boş Zamanlarında Egzersiz Yapan ve Yapmayan Bireylerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Analizi. *Eurasian Research in Sport Science*, 7(1), 50-68. <https://doi.org/10.29228/ERISS.21>
- Dursun, P. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluş: Yaşamda Anlam, İyimserlik ve Umudun Rolü. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 387-404. <https://dx.doi.org/10.17336/igusbd.704651>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Ve Sinifa Göre İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2326>
- Duz, S., & Aslan, T. V. (2020). The Effect of Sport on Life Skills in High School Students. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 161-168. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.161.168>

- Eckenrode, J., Rowe, E., Laird, M., & Brathwaite, J. (1995). Mobility as a mediator of the effects of child maltreatment on academic performance. *Child development*, 66(4), 1130-1142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00927.x>
- Ege, A. Ve Erbay, E. (2022). Ergenlerin Gelecek Beklentilerinin Ekolojik Yaklaşımla İncelemesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 97-125. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.766892>
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School based social and emotional learning programming: Current perspectives. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57
- Elias, M. J., & Moceris, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>
- Elias, M. J., O'Brien, M. U., & Weissberg, R. P. (2006). Transformative Leadership For Social-Emotional Learning. Elias, M. J., O'Brien, M. U., & Weissberg, R. P. (2006). Transformative Leadership for Social-Emotional Learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13. <https://www.proquest.com/trade-journals/transformative-leadership-social-emotional/docview/233338170/se-2>
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. *Adolescence*, 35(137), 221.
- Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması* (Tez No. 241417) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erdoğan, M. Y. (2020). İyimserlik (yaşam yönelimi) ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide akademik başarının aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim*, 46(205). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8998>
- Ergün, B., (2012). *Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz duyarlılık, sosyal bağlılık ve iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Tez No. 312585) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ergün-Başak, B., & Can, G. (2018). *The relationships between self-compassion, social-connectedness, optimism and psychological resilience among low-income university Students*. *İlköğretim Online*, 17(2), 768-785. <https://hdl.handle.net/20.500.11782/2686>
- Ergüner Tekinalp, B., & Terzi, Ş. (Eds). (2021). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 1-8.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood And Society*, New York (WW Norton) 1950.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik Döneminde Stres ve Başa Çıkma (Ss. 20-37). *Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166011> adresinden erişildi.
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2014). Ergen Öznel İyi Oluşunun, Öz Saygı Ve İyimserlik Eğilimi İle İlişkisinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6151/82621>
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi* (Tez No. 326020) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Espelege, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and special education*, 36(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>

- Fairless, M. E., Somers, C. L., Goutman, R. L., Kevern, C. A., Pernice, F. M., & Barnett, D. (2021). Adolescent achievement: Relative contributions of social emotional learning, self-efficacy, and microsystem supports. *Education and Urban Society*, 53(5), 561-584. <https://doi.org/10.1177/0013124520962085>
- Fallon, C. M. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students*. (Tez No. 3419908) [Doctoral dissertation, Loyola University Chicago]. Retrived from: <https://www.proquest.com/openview/7e46bbfa696701e99deac55392815c7a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18>
- Fındık, L. Y. (2016). What makes a difference for resilient students in Turkey?. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64). Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24398/258629>
- Fincan, M. C. (2019). *Ergenlerde algılanan ebeveyn affediciliği ile umut ve iyimserlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 613710) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty* (Tez No. 3560885) [Doctoral dissertation, Piedmont College]. Retrived from: <https://www.proquest.com/openview/f737d8d9b855bcf0dff9910b147d4062/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2004). Risk and resilience in childhood. *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, 2, 13-66. SBN: 978-0-87101-356-9.
- Frisby, B. N., Hosek, A. M., & Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope. *Communication Quarterly*, 68(3), 289-305. <https://doi.org/10.1080/01463373.2020.1779099>
- Gafoor, K. A., & Kottalil, N. K. (2011). Within Child Factors Fostering Academic Resilience: A Research Review. Online Submission, 2(2), 104-117. Retrived from: <https://eric.ed.gov/?id=ED574833>
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric annals*, 20(9), 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Gençoğlu, C., Alkan, E., & Koçyiğit, M. (2014). Bir Mit Olarak İyimserlik; Kızlar Mı Yoksa Erkekler Mi Daha İyimser?. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 129-138. <https://doi.org/10.17755/esosder.91216>
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological science*, 6(6), 343-351. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00524.x>
- Gillham, J., & Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 146-163. <https://doi.org/10.1177/0002716203260095>
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21448/229850>
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik dayanıklılık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 147608) [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gizir, C., & Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlamlık Ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling And Guidance Journal*, 3(26), 87-99. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21446/229855>
- Glaser, R. (1990). The reemergence of learning theory within instructional research. *American psychologist*, 45(1), 29. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.45.1.29>
- Gómez Molinero, R., Zayas García, A., Ruiz González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. <http://hdl.handle.net/10662/10752>

- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317. <https://doi.org/10.1177/07399863970193004>
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Göl-Güven, M. (2022). Sosyal Ve Duygusal Öğrenmeye Dair: Tanımı, Kuramsal Çerçevesi Ve Uygulamaları. *Alternatif Eğitim Dergisi 15: Sosyal ve Duygusal Öğrenme*, 9.
- Göl-Güven, M. (Ed.). (2021). *Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Gömleksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Researcher*, 3(2), 35-45. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/researcher/issue/66622/1042376>
- Greene, R. R. (2002). Holocaust survivors: A study in resilience. *Journal of Gerontological Social Work*, 37(1), 3-18. https://doi.org/10.1300/J083v37n01_02
- Gül, C. K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* (Tez No. 567773) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 367982) [Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güler, B. K., & Emeç, H. (2006). Yaşam Memnuniyeti ve Akademik Başarıda İyimserlik Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 129-149. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/deuiibfd/issue/22749/242848>
- Gültekin, B.K. (2010). Ruhsal Bozuklukların Önlenmesi: Kavramsal Çerçeve Ve Sınıflandırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(4), 538-594. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pgy/issue/11160/133430>
- Gündoğdu, M. (2022). *Ergenlerin öznel iyi oluş, iyimserlik, dayanıklılığın öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolleri* (Tez No. 777608) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gürbüz, E., & Kiran, B. (2018). *Research of Social Skills of Children Who Attend to Kindergarten According to the Attitudes of Their Mothers. Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 95-100. Retrived from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1171087>
- Gürkan, U. (2006). Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/77968>
- Gürgân, U. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ve İyilik Halinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Education Sciences*, 9(1), 19-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19809/211884> adresinden erişildi.
- Harris, J.S. (2014). The effects of a social-emotional skills training program on optimism in elementary students *Educational Specialist*, 2009-2019. 51. <https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/51>
- Hart, A., Blincow, D., & Thomas, H. (2007). *Resilient therapy: Working with children and families*. Routledge.
- Haverfield, M. C., & Theiss, J. A. (2016). Parent's alcoholism severity and family topic avoidance about alcohol as predictors of perceived stigma among adult children of alcoholics: Implications for emotional and psychological resilience. *Health communication*, 31(5), 606-616. <https://doi.org/10.1080/10410236.2014.981665>

- Henderson, N. (2011). Resilience in schools and curriculum design. In *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 297-306). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_23
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin press.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M., & Sezer, B. (2017). İyimserlik ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki ve Demografik Özellikler Bağlamında Algı Farklılıkları: Bir Alan Araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 95-116.
- Hwang, E. H., & Kim, K. H. (2023). Relationship between optimism, emotional intelligence, and academic resilience of nursing students: the mediating effect of self-directed learning competency. *Frontiers in Public Health*, 11, 1182689.
- Isazadegan, A., Micaeli, F., & Meroei Milan, F. (2014). The relationship between hope, optimism and meaning of education with academic performance in high school students. *Journal of school psychology*, 3(2), 137-152. doi: 93-3-2-8
- Işık, Ş. (2016). Türkiye'de Kendini Toparlama Gücü Konusunda Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/42745/515929>
- İpek, B. (2021). *Yükseköğretimde akademik yılmazlık: kadın akademisyenler üzerine nitel bir çalışma* (Tez No. 686058) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 431335) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Johnson, J. L., & Wiechelt, S. A. (2004). Introduction to the special issue on resilience. *Substance use & misuse*, 39(5), 657-670. <https://doi.org/10.1081/JA-120034010>
- Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). Family communication patterns and academic resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 87-90. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.210>
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2008). The study of students' social-emotional learning skills in terms of some variables at 6-8 grade level. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Effects of social and emotional learning skills on life satisfaction and hope. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 40-61. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29348/314052>
- Kalafatoğlu, M. R., & Çelik, S. B. (2021). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin Bazı Ailesel Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 80-96. <https://doi.org/10.47793/hp.839367>
- Kalaycı, E. (2023). Ergenlerde Sporun Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi. *Spor Bilimlerinde Güncel Yaklaşımlar*, 77-93.
- Karaman, Ö., & Tarım, B. (2018). Investigation of the correlation between belonging needs of students attending university and well-being. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 781-788. ISSN-2332-3205 ERIC Numarası: EJ1175429

- Kavussanu, M., & McAuley, E. (1995). Exercise and optimism: are highly active individuals more optimistic?. *Journal of sport and exercise psychology*, 17(3), 246-258. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.3.246>
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 208-225. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47947/606639>
- Kayır, M., & Ercan, L., (2017). *İyimserliğin Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı ve Duygusal Zeka*. 11. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi-Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kaynak, D., İrgit, Y., & Çakmak, S. (2022). Ergenlik dönemindeki kız çocuklarında benlik saygısı ve yordayıcılarının kültürle ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14 (3), 358-370. <https://doi.org/10.18863/pgy.1009942>
- Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., De Graaf, R. O. N., Demyttenaere, K., Gasquet, I., ... & Üstün, T. B. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World psychiatry*, 6(3), 168.
- Khademi, M., & Kadkhodaie, M. (2015). The effect of learned optimism on achievement motivation and academic resilience in female adolescents. *Positive Psychology Research*, 1(2), 80-65. <https://doi.org/10.1001.1.24764248.1394.1.2.6.2>
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian context. *US-China Education Review*, 4(3), 202-210.
- Khan, W., Khan, S., Arif, T., & Khan, S. R. (2019). Role of sports activities in developing the important life skill of decision making; a psychological perspective. *Physical education of students*, 23(4), 179-185. <https://doi.org/10.15561/20755279.2019.0403>
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes In Emotional Resilience: Gifted Adolescent Females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121. <https://doi.org/10.1080/02783199109553333>
- Kolbo, J. R. (1996). Risk and resilience among children exposed to family violence. *Violence and victims*, 11(2), 113-128. 10.1891/0886-6708.11.2.113
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* (Tez No. 286824) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives?. *Social Psychology of Education*, 13, 409-424. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9132-0>
- Kuldas, S., Hashim, S., & Ismail, H. N. (2015). Malaysian adolescent students' needs for enhancing thinking skills, counteracting risk factors and demonstrating academic resilience. *International journal of adolescence and youth*, 20(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/02673843.2014.973890>
- Kutlu, M. Balcı, S., & Yılmaz, M. (2004). İletişim beceri eğitiminin kendini ayarlaması ve iyimserlik düzeyindeki etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurulu. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *The relationship between social-emotional learning skills and attitudes toward elementary school among middle school students* (Tez No. 355886) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. YÖK Tez Merkezi.
- Küçükkaragöz, H., & Erdoğan, F. (2017). İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ve sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnsan bilimleri dergisi*, 14 (1), 39-48.
- LaBelle, B. (2023). Positive outcomes of a social-emotional learning program to promote student resiliency and address mental health. *Contemporary School Psychology*, 27(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00263-y>

- Lee, D. D. (2009). Impact of resilience on the academic achievement of at-risk students in the upward bound program in Georgia. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/202>
- Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, 37(8), 1001-1014. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322179>
- Liew, J., Cao, Q., Hughes, J. N., & Deutz, M. H. (2020). Academic resilience despite early academic adversity: a three-wave longitudinal study on regulation-related resiliency, interpersonal relationships, and achievement in first to third grade. In *Moving Forward in the Study of Temperament and Early Education Outcomes* (pp. 144-161). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1429766>
- Lim, M. L., & Chue, K. L. (2023). Academic resilience and test anxiety: The moderating role of achievement goals. *School Psychology International*, 01430343231162876. <https://doi.org/10.1177/01430343231162876>
- Lohman, B. J., & Jarvis, P. A. (2000). Adolescent Stressors, Coping Strategies, And Psychological Health Studied In The Family Context. *Journal Of Youth And Adolescence*, 29(1), 15-43. <https://doi.org/10.1023/A:1005117020812>
- Luthar, S. S. (1999). Children in poverty: Risk and protective forces in adjustment. In A. E. Kazdin (Ed.), *Sage Series on Developmental Clinical Psychology and Psychiatry: Vol. 41*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience In Development: A Synthesis Of Research Across Five Decades. In Cicchetti D., & Cohen, D. J. (Ed.). *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, And Adaptation* (P. 739-795). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Maheshwari, A., & Jutta, M. V. (2020). Study of relationship between optimism and resilience in the times of COVID-19 among university students. *Int. J. Indian Psychol.* 8, 2349–3429. doi: 10.31219/osf.io/5a3gs
- Malinauskas, R., & Vaicekauskas, A. (2013). Well-being, activity, mood and optimistic way of thinking of adolescent athletes. *Sveikatos mokslai*, 23(2), 25-27. DOI: 10.5200/sm-hs.2013.038
- Mandleco, B. L., & Perry, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13, 99–111. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2000.tb00086.x>
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian journal of education*, 46(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/000494410204600104>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes In Development. *American Psychologist*, 56(3), 227—238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2012). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In *Educational resilience in inner-city America* (pp. 3-25). Routledge.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>

- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of positive psychology*, 74, 88.
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67(3), 137-140. <https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956043>
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 630156) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye ön raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf
- Miranda, J. O., & Cruz, R. N. C. (2020). Resilience mediates the relationship between optimism and well-being among Filipino university students. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00806-0>
- Morales, E. E. (2008, January). The resilient mind: The psychology of academic resilience. In *The Educational Forum* (Vol. 72, No. 2, pp. 152-167). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131720701805017>
- Muratlıoğlu Erdağ, G. (2022). *Kaynaştırma eğitimi, sosyal duygusal beceriler, empatik eğilim ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkiler* (Tez No. 760152) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Nettles, S. M., Mucherah, W., & Jones, D. S. (2014). Understanding resilience: The role of social resources. In *Crespar Findings (1994-1999)* (pp. 47-60). Psychology Press.
- Noble, T., & McGrath, H. (2018). Making it real and making it last! Sustainability of teacher implementation of a whole-school resilience programme. *Resilience in education: Concepts, contexts and connections*, 289-312. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_17
- Oda, B. (2014). *11-13 Yaş grubundaki spor yapan ve yapmayan öğrencilerin iyimserlik ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 374836) [Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- OECD. (2011). *Against The Odds: Disadvantaged Students Who Succeed In School*. Doi:10.1787/9789264090873-En
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması* (Tez No. 278780) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ononye, U., Ndudi, F., Bereprebofa, D., & Maduemezia, I. (2022). Academic resilience, emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. *Knowledge and Performance Management*, 6(1), 1. [http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06\(1\).2022.01](http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.01)
- Öğülmüş, S. (2001). Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık. I. *Ulusal Çocuk Ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara (29-30 Mart)*.
- Öz, F., & Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh Sağlığının Korunmasında Önemli Bir Kavram: Psikolojik Sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82-89.

- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Tez No. 204978) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztaş, H. (2022). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik yılmazlık arasındaki ilişki* (Tez No.772763) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, E.R. (2023). *Ergenlerin sosyal dışlanma ve iyimserlik-kötümserlik düzeylerinin okula bağlanma durumuna etkisinin incelenmesi* (Tez No. 821178) [Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 480652) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, Özgeçilicilik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302. <https://doi.org/10.9779/pauefd.576186>
- Parmaksız, İ., & Avşaroğlu, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Düzeylerine Göre İyimserlik ve Stresle Başa çıkma Stillerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 543-555. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8589/106753>
- Patrikakou, E., & Weissberg, R. (2007). School-family partnerships to enhance children's social, emotional, and academic learning. *Educating people to be emotionally intelligent*, 49-61.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181. <https://doi.org/10.1177/0739986309333020>
- Permatasari, N., Ashari, F. R., & Ismail, N. (2021). Contribution of perceived social support (peer, family, and teacher) to academic resilience during COVID-19. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 1(1), 01-12. <https://doi.org/10.52970/grsse.v1i1.94>
- Pesen, A., Oral, B., & Epçaçan, U. (2020). Science high school students' perceptions of science high schools in Turkey. *Journal of Education and Future*, 17, 39-52. <https://doi.org/10.30786/jef.524932>
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.44>
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). *The attributional style questionnaire. Cognitive therapy and research*, 6(3), 287-299. <https://doi.org/10.1007/BF01173577>
- Popa-Velea, O., Pîrvan, I., & Diaconescu, L. V. (2021). The impact of self-efficacy, optimism, resilience and perceived stress on academic performance and its subjective evaluation: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, 18(17), 8911. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178911>
- Poulou, M. S. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents?. *Educational Psychology*, 34(3), 354-366. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785062>
- Powell, C. G. (2010). *School resilience as perceived by resilient and non-resilient students: a case study*. Sam Houston State University.

- Puskar, K. R., Marie Bernardo, L., Ren, D., Haley, T. M., Hetager Tark, K., Switala, J., & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse*, 34(2), 190-198. <https://doi.org/10.5172/conu.2010.34.2.190>
- Rachmawati, I., Setyosari, P., Handarini, D. M., & Hambali, I. M. (2021). Do social support and self-efficacy correlate with academic resilience among adolescence?. *International Journal of Learning and Change*, 13(1), 49-62. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2021.111664>
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The Effects Of A Social–Emotional Learning Program On Elementary School Children: The Role Of Pupils’ characteristics. *Psychology In The Schools*, 50(2), 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Rao, P. S., & Krishnamurthy, A. R. (2018). Impact of academic resilience on the scholastic performance of high school students. *Indian Journal of Mental Health*, 5(4), 453-462.
- Ripple, C. H., & Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38(3), 277-298. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00032-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00032-7)
- Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (11), 63-78. Retrived from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5278992>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334-344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The Role of Parental Involvement and Social/Emotional Skills in Academic Achievement: Global Perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 29-46. Retrived from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201955>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Sabouripour, F., Roslan, S., Ghiami, Z., & Memon, M. A. (2021). Mediating role of self-efficacy in the relationship between optimism, psychological well-being, and resilience among Iranian students. *Frontiers in psychology*, 12, 675645. doi: 10.3389/fpsyg.2021.675645
- Sadat Tabatabaei, Z. (2021). The impact of optimistic mindfulness training on social skills and affective and cognitive empathy of gifted students with non-clinical depression. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, 3(4), 41-52. <https://journals.kmanpub.com/index.php/jarac/article/view/70>
- Sadioğlu, Z. (2019). Öğretmen güdüsel desteği ve öğrenci denetim odağının, lise öğrencilerinin akademik yılmazlık ve başarıları ile ilişkisi (Tez No. 670530) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sakarya, S., Çakmak, A., & Pehlivanoğlu (2020). Ortaokul Öğrencilerinin İyimserlik Kötümserlik İle Öz Şefkat Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL (SSSJournal)*, 6(54), 52-51. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.2000>
- Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 511-520. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-4>
- Sandoval-Hernández, A., & Cortes, D. (2012). *Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective..* Paper presented at Comparative and International Education Society, San Juan, Puerto Rico.

- Sarı, S. (2019). *10-12 yaş aralığındaki çocuklarda rekreatif amaçlı yapılan sporun; internet bağımlılığı, iyimserlik ve iletişim becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 573292) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Savi Çakar, F., Karataş, Z., & Çakır, M. A. (2015). Yetişkinler İçin Yılmazlık Ölçeği (Yyö) Nin Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 22-39.
- Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning*, 2(2), 20-21.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, 16(2), 201-228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Seligman, M. E. (1990). *Learned Optimism: How To Change Your Mind And Life. Avenue Of The Americas, NY: Pocket Books.*
- Seligman, M. E. (1998). Building human strength: Psychology's forgotten mission. Retrived from: <https://psycnet.apa.org/buy/PE>
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sever, G. (2022). *Akademik yılmazlık ile sınav kaygısı, problemli internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki* (Tez No. 736407) [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sheivandi Cholicheh, K., Nafar, Z., Hasanvand, F., & Musavi, A. (2021). The effectiveness of life skills training (problem solving and decision making) on teacher-student relationships, academic buoyancy, and academic optimism in elementary sixth grade male students. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(4), 47-67. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.300406.643483>
- Sheivandi Cholicheh, K., Nafar, Z., Hasanvand, F., & Musavi, A. (2021). The Effectiveness of Life Skills Training (Problem Solving and Decision Making) on Teacher-Student Relationships, Academic Buoyancy, and Academic Optimism in Elementary Sixth Grade Male Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(4), 47-67. doi: 10.22059/japr.2021.300406.643483
- Silas, J. C. (2008). ¿ Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1255-1279.
- Singh, S., & Mishra, S. (2014). Optimism-pessimism among adolescents-a gender based study. *International Journal of Science and Research*, 3(6), 1530-1532.
- Sivri, F. Z. (2019). *Yetişkinlerde affedicilik, iyimserlik ve öznel zindelik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 555341) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748. <https://doi.org/10.1007/BF02511032>

- Soltanizadeh, M., Mortazavian, S., & Latifi, Z. (2023). Predicting academic procrastination based on academic resilience, intolerance of uncertainty, positive and negative perfectionism: The mediating role of experiential avoidance. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(49).
- Song, H., Song, J., & Lee, S. (2020). Resilience and School Happiness Through Participation of High School Students in the School Sports Club. <http://dx.doi.org/10.21742/ijswpm.2020.7.2.03>
- Sosa Palacios, S. S., & Salas-Blas, E. (2020). Resilience and social skills in high school students of San Luis de Shuaro, La Merced. *CCION-Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1).
- Souri, H., & Hasanirad, T. (2011). Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1541-1544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.299>
- Souri, H., & Hejazi, E. (2014). The relationship between resilience and psychological well-being: The mediating role of optimism. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 15(1), 5-15. Retrived from: https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_533901_en.html
- Sreehari, R., & Nair, A. R. (2015). Age and gender difference on resilience among school going adolescents. *Global journal for research analysis*, 4(7), 195-196.
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of pediatric nursing*, 12(1), 21-31. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(97\)80018-8](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(97)80018-8)
- Studies, O. S. (2015). Learning contexts, skills and social progress: a conceptual framework. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, 34.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 395146) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şam, M. (2022). *Akademik yılmazlık gelişim modeli: Bir karma yöntemler araştırması* (Tez No. 773144) [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şam, M., & Aliyev, R. (In Review). Academic Resilience Scale for Adolescents (ACRESA): Validity and Reliability Study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
- Taheri Kharamah, Z., Sharififard, F., Asayesh, H., & Sepahvandi, M. R. (2017). Academic resilience and burnout relationship of the student of Qom University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(5), 375-383. <http://edcbmj.ir/article-1-1183-en.html>
- Tan, C., & Tan, L. S. (2014). The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy and gender in high-ability students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 621-633. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0134-5>
- Tanboğa, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ile iyimserlik ve umut arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 649036) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Temur, M.S. (2023). *Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Yordanması: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Psikolojik Sağlamlığa Dayalı Bir İnceleme* (Tez No. 821943) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: kendini toparlama gücü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21107/227322>
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 1-11.

- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). Think positive? Examining the impact of optimism on academic achievement in early adolescents. *Journal of personality*, 86(2), 283-295. <https://doi.org/10.1111/jopy.12312>
- Tezel, Z. E. (2021). *Öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkide başarı yönelimlerinin aracılık rolünün incelenmesi* (Tez No. 705043) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- The Random House Dictionary of the English Language (1967). New York: Random House.
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik dönemi öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 227451) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Toraman, Ç. (2018). *Kars ilinde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 504454) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 296494) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). <https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209>
- Totan, T., & Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16692/173499>
- Tozkoparan, S. (2014). *Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri* (Tez No. 370369) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tras, Z., Sunbul, M. G., & Baltacı, U. B. (2021). Investigation of the relationships between optimism, perceived social support, and hope. *ie: inquiry in education*, 13(1), 11. Retrived from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss1/11>
- Tudor, K. E., & Spray, C. M. (2017). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4). <http://dx.doi.org/10.5861/ijrse.2017.1880>
- Tümlü, G. Ü., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 205-213. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61482/918033>
- Türküm, S. (2001). Stresle Başa çıkma Biçimi, İyimserlik, Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiler: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (2), 1-16 <https://hdl.handle.net/11421/562>
- Tüten, M. (2023). *Ergenlerde sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi*. (Tez no. 777770) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y., Taşkesen, O. (2014). Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Education Sciences*, 9(2), 234-247. <https://doi.org/10.12739/Nwsa.2014.9.2.1c0616>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American journal of orthopsychiatry*, 81(1), 1. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (2015). Practitioner review: diagnosing childhood resilience—a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 56(1), 4-17. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12306>

- Uşaklı, H. (2017). Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir Neden Önemlidir (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.314566>
- Vacek, K. R., Coyle, L. D., & Vera, E. M. (2010). Stress, self-esteem, hope, optimism, and well-being in urban, ethnic minority adolescents. *Journal of multicultural counseling and development*, 38(2), 99-111. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2010.tb00118.x>
- Walsh, F. (2006). *Family resilience* (p. 255). NewYork: Guilford Press.
- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory approach. *Gender Issues*, 20(4), 43-54. <https://doi.org/10.1007/s12147-002-0022-4>
- Wasonga, T., Christman, D. E., & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American secondary education*, 62-74. Retrived from: <https://www.jstor.org/stable/41064505>
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). Review of research on educational resilience. Retrived from: <https://escholarship.org/uc/item/7x695885>
- Weaver, D. E. (2009). *The relationship between cultural/ethnic identity and individual protective factors of academic resilience*. The College of William and Mary.
- Wills, G., & Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, 98, 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.001>
- Wong, A. S., Li-Tsang, C. W., & Siu, A. M. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56-63. <https://doi.org/10.1016/j.hkjo.2014.11.001>
- World Health Organization (2020). <https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics>
- Yang, C., Chan, M. K., & Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of school psychology*, 82, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Yavuz, H. Ç. (2015). *Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi* (Tez No. 381798) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık* (Tez No. 557258) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldız, A., & Kahraman, S. (2021). Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/opdd/issue/67587/934802>
- Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun Psiko-Motor Gelişim ve Sosyal Gelişime Etkisi. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, 5(2), 54-66. Doi: 10.21020/Husbfd.427140
- Yıldız, H. N. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duyguları ifade etme, mizah tarzları, iyimserlik ve bağlanma stilleri* (Tez No. 587683) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.358187) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Ymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact Of Enhancing Students' Social And emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Yue, X. D., Hiranandani, N. A., Jiang, F., Hou, Z., & Chen, X. (2017). Unpacking the gender differences on mental health: The effects of optimism and gratitude. *Psychological reports*, 120(4), 639-649. <https://doi.org/10.1177/0033294117701136>
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Yüce, A. (2019). *Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı* (Tez No. 358187) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Zhang, L. Q., & Gao, H. N. (2023). Effects of sports on school adaptability, resilience and cell phone addiction tendency of high school students. *World Journal of Psychiatry*, 13(8), 563. <https://doi.org/10.5498%2Fwjv.v13.i8.563>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10(6), 1-3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455318.pdf>
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review*, 34(12), 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

EKLER

EK-1: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırma sizlerin akademik yılmazlık düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın başarıya ulaşması adına, çalışmaya katıldığınıza dair onayınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma bilimsel amaçlı yürütölmekte olup bilgileriniz kesinlikle gizli kalacaktır.

Ölçekleri doldurmanız çalışmaya katılmayı onayladığınız anlamına gelmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

EK-2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaş:
2. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()
3. Okuduğunuz lise türü: () Anadolu Lisesi () Mesleki Teknik () Fen Lisesi Diğer:
4. Sınıf düzeyiniz: () 9.sınıf () 10.sınıf () 11.sınıf () 12.sınıf
5. Annenizin eğitim düzeyi: () İlkokul () Orta öğretim () Lisans () Lisansüstü
6. Babanızın eğitim düzeyi: () İlkokul () Orta öğretim () Lisans () Lisansüstü
7. Okul dışında bir işte çalışıyor musunuz? Evet () Hayır ()
8. Dönem sonu tüm derslerinizin not ortalaması nedir?
9. Herhangi bir sanat/spor dalıyla uğraşıyor musunuz? () Evet () Hayır
10. Ailenizin tutumunu nasıl algılıyorsunuz? () Demokratik () İlgisiz () Koruyucu () Otoriter

EK-3: ERGENLER İÇİN AKADEMİK YILMAZLIK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

Açıklama: İnsanlar, yaşamları boyunca ekonomik sıkıntılar, kronik hastalıklar, başka bir ülkeden göç etmek, anne-babanın ayrılığı, bir yakının ölümü gibi bazı yaşam olaylarıyla karşılaşabilirler. Aşağıda, okul yaşantınızı olumsuz olarak etkileyebilecek birçok yaşam olayı sıralanmıştır. Lütfen, tabloda verilen yaşam olayları arasından okul yaşantınızı olumsuz olarak etkilediğini düşündüğünüz durum ya da durumlar varsa işaretleyiniz.

Örneğin, maddi olarak geçim sıkıntısı yaşıyor ve bu durum nedeniyle okul yaşantınızın olumsuz olarak etkilendiğini düşünüyorsanız aşağıdaki tabloda “Düşük maddi gelire sahip olma” yazan cümlelerin karşısına “X” koyunuz.

Kronik bir hastalığa sahip olma (Astım, lösemi, kanser, böbrek yetmezliği vb.)	()	Anne, baba ya da kardeşlerden birisinin vefat etmesi	()
Şiddete/zorbalığa/istismara maruz kalma	()	Anne ve babanın boşanmış olması	()
Yaşanılan yer ile ilgili problemlerin olması (şiddet, terör, sürekli kavga, diğer farklı tehlikeler gibi)	()	Anne babanın ayrı yaşaması	()
Zarar verici maddeler kullanıyor olma (Sigara, Alkol, Uyuşturucu vb.)	()	Aileden birisinin (anne, baba, kardeşler) fiziksel/ruhsal bir hastalığa sahip olması	()
Başka bir ülkeden göç etme	()	Anne veya babanın madde kullanması	()
Okul dışında çalışmak zorunda olma	()	Anne veya babanın suç işlemiş olması	()
Düşük maddi gelire sahip olma	()	Eğitime destek olmayan bir aileye sahip olma	()
Özel gereksinimli öğrenci olma (Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma güçlüğü, işitme-görme yetersizliği vb.)	()	Özel eğitime muhtaç anne/baba/kardeşe sahip olma (Down sendromlu, zihinsel yetersizlik, görme/işitme engelli vb.)	()
Doğal afetlere maruz kalma (Sel, deprem, yangın vb.)	()	Aile içi şiddete maruz kalma	()
Suç eğilimli arkadaş çevresine sahip olma (madde kullanan, birden fazla disiplin cezası alan, sık sık kavgaya karışan vb.)	()	Diğer.....	

*** Üstteki tabloda herhangi bir işaretleme yapmadıysanız, aşağıda verilen örnek durumun başınızdan geçtiğini düşünerek size yöneltilen maddeleri yanıtlayınız.**

“Yaşadığın hastalık nedeniyle (Astım, lösemi, kanser, böbrek yetmezliği vb.) belirli aralıklarla hastaneye gidiyor, günlerce hastanede kaldığın zamanlar oluyor. Bu yüzden sık sık devamsızlık yapıyor, derslerden geride kalıyor ve birçok dersten düşük notlar alıyorsun.”

Sevgili öğrenciler, üstteki tabloda işaretlediğiniz ya da metinde okuduğunuz durumun okul hayatınızda yarattığı zorluklar karşısında kendinizin, ailenizin, öğretmenlerinizin ve çevrenizin size olan yaklaşımını düşünerek aşağıdaki maddeleri cevaplayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yaşadığım zorluklara rağmen gelecekte iyi şeylerin olacağına inanırım.				
2. Hedeflerime ulaşınca kadar çalışmaya devam ederim.				
3. Ne kadar zorlansam da çalışmaktan vazgeçmem.				
4. Beni ayakta tutan hedeflerim ve hayallerim var.				
5. Zorluklarla karşılaştığımda ailem bana destek olur.				
6. Başarısızlıklar yaşasam da ailemin bana güvenmeye devam edeceğini bilirim.				
7. Ailem zorlukların üstesinden geleceğime inanır.				
8. Derslerimle ilgili eksikliklerimi gidermede öğretmenlerim yardım eder (ders anlatma, soru çözme).				
9. Öğretmenlerim başarılı olmam için bana destek olur.				
10. Okul rehber öğretmenim akademik başarıyı engelleyen durumlarla baş etmem için bana yardımcı olur.				
11. Morali bozuk olduğunda, morali yükseltmek için çaba harcayan insanlar vardır (arkadaş, kuzen, diğer bireyler)				

EK-4: ERGENLER İÇİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

Değerli öğrenci, Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda size göre doğru olan yanıt neyse onun karşısına X işaretini koymanız beklenmektedir.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1. Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım.					
2. Birileriyle aramda sorun olduğunda, bunu o kişiyle konuşurum.					
3. Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm.					
4. Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım.					
5. İnsanlarla ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sürdürmeye çabalarım.					
6. Öğretici olan her yeniliğe dikkat ederim.					
7. Bana düşen görevleri planlayarak zamanında yaparım.					
8. Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için adım adım ilerlerim.					

EK-5: ERGENLERDE İYİMSERLİK-KÖTÜMSERLİK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

Aşağıda yaşamla ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin size ne derece uygun olduğunu “ <i>Hiç uygun değil</i> ”, “ <i>Uygun Değil</i> ”, “ <i>Biraz Uygun</i> ”, “ <i>Uygun</i> ”, “ <i>Tamamen Uygun</i> ” seçeneklerinden birisini (X) işareti işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederiz.	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1. Yaşam benim için güzel sürprizlerle doludur.					
2. Zorluklarla karşılaştığımda, mutlaka bir çıkış yolu bulacağıma inanırım.					
3. Yaşamdaki tüm hedeflerime ulaşacağıma inanıyorum.					