



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

KENDİNİ ENGELLEME VE OKUL TERK RİSKİ: AKADEMİK TERSLİKLERİN ÜSTESİNDEN
GELME VE OLUMSUZ YAŞANTILARIN ARACI ROLÜ

Betül TOHUMCU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

KENDİNİ ENGELLEME VE OKUL TERK RİSKİ: AKADEMİK TERSLİKLERİN ÜSTESİNDEN
GELME VE OLUMSUZ YAŞANTILARIN ARACI ROLÜ

SELF-HANDICAPPING AND DROPOUT RISK: THE MEDIATING ROLE OF OVERCOMING
ACADEMIC BUOYANCY AND NEGATIVE EXPERIENCES

Betül TOHUMCU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bet¼l TOHUMCU'nun hazırladığı "Kendini Engelleme ve Okul Terk Riski: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ve Olumsuz Yaşantıların Aracı Rol¼" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Mehmet G¼NDOđDU İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Arif ÖZER İmza

J¼ri Üyesi Prof. Dr. B¼lent DİLMAÇ İmza

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST İmza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Nihan ARSLAN İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 07/06/2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Çalışma, kendini engellemenin olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisi aracılığıyla okul terk riski üstündeki dolaylı etkisini yordamayı amaçlamaktadır. Ayrıca araştırmmanın diğer amaçları ortaokul öğrencilerine yönelik “Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği”nin uyarlanması, “Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi” ve “Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi”nin geliştirilmesidir. Araştırma yordama amaçlı ilişkisel desende tasarlanmıştır. Katılımcılar, bir büyükşehir merkez ilçelerindeki ortaokullardan uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kişisel Bilgi Formu, Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği, Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi, Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi, Akademik Kendini Engelleme Ölçeği ve Okul Terk Risk Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler RStudio 2023.12.1+402 derleyicisinde ProcessR 4.3, mirt 1.41, lavaan 0.6.-18, psych 2.4.3 olmak üzere çeşitli R paketleri kullanarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen/uyarlanan araçlardan elde edilen ölçümlerin doğrulayıcı faktör analizi ve temel bileşen analiziyle yapı geçerliği katsayıları; Cronbach alfa ve McDonald omega katsayılarıyla güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Maddelerin güçlük ve ayırıcılık parametreleri madde tepki kuramına dayalı aşamalı tepki modeli kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, olumsuz akademik yaşantıların ve akademik tersliklerin üstesinden gelmenin, kendini engelleme ile okulu terk etme riski arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği saptanmıştır. Ayrıca akademik tersliklerin üstesinden gelme indeksinin planlama, sebat, belirsizliği kontrol, kaygı ve öz yeterlik; olumsuz akademik yaşantılar listesinin ders, aile, akran ve öğretmen bileşenlerinden oluştuğu; geliştirilen/uyarlanan araçlardan elde edilen ölçümlerden hesaplanan geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde oldukları saptanmıştır. Araştırma bulguları literatür ışığında tartışılmıştır. Uygulama ve araştırma alanlarına yönelik öneriler sunulmuştur. Bu araştırmanın okul terk riskinin, akademik tersliklerin üstesinden gelmenin ve akademik olumsuzlukları yaşamının anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: akademik tersliklerin üstesinden gelme, akademik kendini engelleme, olumsuz akademik yaşantılar, okul terki, pozitif psikoloji

Abstract

This study aimed to predict the indirect effect of self-handicapping behavior on dropout risk through negative academic experience and buoyancy. Other aims of the study included the adaptation of the Buoyancy Scale, development of Negative Academic Experiences and the Buoyancy Index. This study was designed using a predictive correlational design. Participants were selected from secondary schools in the central districts of a large city, using convenience sampling. Data were gathered in the 2022-2023 academic year using the Personal Information Form, Negative Academic Experiences List, Academic Self-Handicapping Scale, School Dropout Risk Scale, Academic Buoyancy Index, and Scales. The data were analyzed using various R packages, including ProcessR 4.3, mirt 1.41, lavaan 0.6.-18, and psych 2.4.3, in the RStudio 2023.12.1+402 compiler. The construct validity coefficients of the measures obtained from the instruments developed or adapted during the study were calculated using confirmatory factor and principal component analysis. Their reliabilities were calculated using Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients. The difficulty and discrimination parameters of the items were calculated using a graded response model based on item response theory. The results showed that experiencing academic adversity and buoyancy partially mediated the relationship between self-handicapping and dropout risk. Furthermore, the academic buoyancy index constructed coordination, confidence, control, composure, and commitment; the list of experiencing academic adversity constructed course, family, peer, and teacher components; and the validity and reliability coefficients calculated from the scores obtained from the developed and adapted instruments were adequate. The research findings are discussed in light of the literature. Suggestions for application and research areas are also presented. This study is expected to contribute to the understanding of negative academic experiences, school dropout, and buoyancy.

Keywords: academic buoyancy, academic self-handicapping, negative academic experiences, school dropout, positive psychology

Teşekkür

*Yaşadığı tüm zorluklara rağmen
istikbalinden vazgeçmeyenlere...*

Bugün benim için çok gurur verici bir gün. Yüksek lisansımı başarıyla tamamladım. Bu süreçte bana rehberlik eden, desteğini hissettiğim, kalbimi minnettarlıkla dolduran birçok insan oldu.

Öncelikle sevgili danışmanım Prof. Dr. Arif Özer'e sınırlarımı zorlayarak kendimi geliştirmeme yardımcı olduğu, merak duygumu canlı tutmamı sağladığı, öğrenmeye ve öğretmeye olan aşkıyla beni de harekete geçirdiği, süreçte gösterdiği sabrı, anlayışlı yaklaşımı ve en önemlisi de bu süreçte beni hiçbir zaman yalnız bırakmadığı için çok teşekkür ederim. İyi ki sizinle tanıştım, iyi ki sizinle çalıştım.

Tez savunma jürimde olmayı kabul eden ve fikirleriyle çalışmama katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Gündoğdu, Prof. Dr. Meliha Tuzgöl Dost, Prof. Dr. Bülent Dilmaç ve Doç. Dr. Nihan Arslan'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesindeki değerli hocalarıma ve kıymetli çalışma arkadaşlarıma beni destekledikleri için teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde tanıştığım ve akademinin bana kattığı kıymetli dostlarım: Arş. Gör. Fatma Nur Aras Kemer, Psi. Dan. Rabia Akar ve Psi. Dan. Kazım Mantar'a dostlukları, yol arkadaşlıkları ve destekleri için çok teşekkür ederim. Sizler akademinin bana kattığı güzel insanlarsınız.

Çocukluğumdan bu yana beni yalnız bırakmayan, her zaman ve her koşulda yanımda olan, ben kendimi unuttuğumda beni bana hatırlatan kardeşim Kübra Torun'a çok teşekkür ederim.

En içten teşekkürlerimden biri de aileme, bana gösterdikleri sonsuz sevgi, sundukları imkanlar ve hayallerimin peşinden giderken her zaman destek oldukları için çok teşekkür ederim. Ayrıca sevgili annem Rabia Tohumcu ve sevgili babam Kadri Tohumcu'ya bugüne kadar verdikleri tüm emekler için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Varlığıyla kalbime neşe olan, geleceğe yönelik içimdeki umudu yeşerten benim minik dünyam Elif'im, bu yolda yürümemi sağlayan en büyük nedenlerden biri de senin varlığındı. Sana iyi bir rol model olabilmek bu yoldaki en büyük motivasyonlarımdan biriydi. Seni çok seviyorum güzel yeğenim.

Ve son olarak kalbime ilim sevgisini koyduğu, tüm öğrenmek istediklerimi edinebilecek kapasiteyi bende mevcut kıldığı ve bu yolculuktaki işlerimi kolaylaştırdığı için ilmin sahibi Yüce Tanrı'ya şükranlarımı sunarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	v
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	xi
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Alt Problemler.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Okul Terki.....	11
Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme.....	21
Akademik Olarak Kendini Engelleme.....	30
Olumsuz Akademik Yaşantılar.....	33
İlgili Araştırmalar.....	35
Bölüm 3 Yöntem.....	43
Araştırmanın Türü.....	43
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	44
Veri Toplama Süreci.....	47
Veri Toplama Araçları.....	48

Verilerin Analizi	55
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	59
Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği kullanılarak pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen ölçümlerin geçerlik, güvenilirlik düzeyleri ve faktör uyuşum oranları yüksek midir?	59
Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi kullanılarak pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları yüksek midir?	63
Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi, Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği puanlarını istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır?	68
Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesinin pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik, güvenilirlik düzeyleri ve faktör uyuşum oranları yüksek midir?	69
Kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkiye olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelme aracılık etmekte midir? ..	71
Akademik Tersliklerin Üstesinde Gelme Ölçeğinden Elde Edilen Ölçümlerin Geçerlik, Güvenirlik Düzeyleri ve Uyuşum Oranlarına İlişkin Tartışma	73
Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksinden Elde Edilen Ölçümlerin Geçerlik ve Güvenirlik Düzeylerine İlişkin Tartışma	75
Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi ve Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma	78
Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesinden Elde Edilen Ölçümlerin Geçerlik ve Güvenirlik Düzeyleri ve Faktör Uyuşum Oranlarına İlişkin Tartışma	78
Kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkiye olumsuz akademik yaşantıların ve akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracılık etkilerine ilişkin tartışma	80
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	92
Sonuç.....	92
Öneriler	93

Kaynaklar	98
EKLER	124
EK-A: ATÜGİ 5C boyutları	124
EK-B: Ölçeklerin kullanım ve uyarlama izinleri	125
EK-B2: AKEÖ kullanım izni	126
EK-B3: OTRÖ kullanım izni	127
EK-C: Kişisel Bilgi Formu	128
EK-D1: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği Örneği	129
EK-D2: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği Uzman Görüşü Form Örneği	130
EK-E: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi Örneği	131
EK-F: Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi Örneği	132
EK-G: Gönüllü Katılım Formu	133
EK-H: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	135
EK-I: Millî Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni	136
EK-J: Etik Beyanı	137
EK-K: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	138
EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report	139
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	140

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Pilot Uygulama Katılımcılarının Özelliklerine İlişkin Frekanslar ve Yüzdeler (n = 331)</i>	45
Tablo 2 <i>Model Testi Uygulaması Katılımcılarının Özelliklerine İlişkin Frekanslar ve Yüzdeler (n = 530)</i>	46
Tablo 3 <i>Veri Toplama Araçları</i>	48
Tablo 4 <i>ATÜGÖ Aşamalı Tepki Modeline Dayalı Faktör Yükleri, Madde Güçlük ve Ayırcılık Değerleri</i>	59
Tablo 5 <i>Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi İraksak ve Yakınsak Geçerlik Katsayıları (Pilot n = 331, Model Testi n = 513)</i>	65
Tablo 6 <i>Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi Aşamalı Tepki Modeline Dayalı Madde Güçlük ve Ayırcılık Değerleri</i>	66
Tablo 7 <i>Model Testi Uygulamasında ATÜGİ ile ATÜGÖ Arasındaki İlişkinin Test Edilmesine Yönelik Çoklu Regresyon Analizi (n = 513)</i>	68
Tablo 8 <i>Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi Pilot ve Model Testi Uygulamalarında Boyutlara İlişkin Güvenirlilik Katsayıları</i>	70
Tablo 9 <i>Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi Pilot ve Model Testi Uygulamaları Arası Tucker Uyuşum Katsayıları</i>	71
Tablo 10 <i>Akademik Kendini Engelleme ile Okul Terki Riski Arasındaki İlişkide Olumsuz Akademik Yaşantılar ve Tersliklerin Üstesinden Gelmenin Aracı Rolüne İlişkin Yol Analizi Sonuçları (n = 513)</i>	72

Şekiller Dizini

Şekil 1 Akademik Kendini Engelleme, Olumsuz Akademik Yaşantılar, Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme ve Okul Terk Riski İçin Önerilen Model.....	6
Şekil 2 Araştırma Sürecinde İzlenen Adımlar.....	44
Şekil 3 Tek Boyutluluk	57
Şekil 4 ab^1 'e İlişkin Madde Karakteristik Eğrisi.....	60
Şekil 5 ATÜGÖ'ye İlişkin Test Bilgi Fonksiyonu.....	61
Şekil 6 ATÜGÖ'ye İlişkin Test Karakteristik Eğrisi	62
Şekil 7 Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi Pilot (sol) ve Model Testi Uygulamalarında (sağ) Standartlaştırılmış Katsayılar	64
Şekil 8 Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi Alt Boyutlar Test Bilgi Fonksiyonları	67
Şekil 9 Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi Pilot (sol) ve Model Testi (sağ) Uygulamaları için Standartlaştırılmış Katsayılar	69

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

AKEÖ: Akademik Kendini Engelleme Ölçeği

ATM: Aşamalı Tepki Modeli

ATÜGİ: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi

ATÜGÖ: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EUROSTAT: Statistical Office of the European Communities

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OAYL: Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

OTRÖ: Okul Terk Riski Ölçeği

TBA: Temel Bileşenler Analizi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNICEF: United Nations Children's Fund

WHO: World Health Organization

YÖKTEZ: YÖK Ulusal Tez Merkezi

Bölüm 1

Giriş

Bu kısımda öncelikle araştırmada ele alınan değişkenler ve pozitif psikoloji yaklaşımı açısından okul terkinin gündelik yaşamda nasıl ortaya çıktığını anlatan problem durumuna yer verilmiştir. Daha sonra, araştırmanın amaç ve önemi, çözüm aranan problemi ve alt problemleri verilmiştir. Bunu, çalışmanın dayandığı sayıltılar, sonuçların genellenebilirliğiyle ilgili sınırlılıklar ve araştırmada geçen temel kavramların tanımları izlemiştir.

Problem Durumu

Okul terki, dünya çapında ve Türkiye'de ciddi bir eğitim sorunudur. Bu sorunun büyüklüğünü belirlemek amacıyla her yıl ulusal ve uluslararası düzeyde terk oranlarını içeren raporlar yayınlanmaktadır. Avrupa İstatistik Ofisinin (Statistical Office of the European Communities [EUROSTAT], 2024) verilerine göre, Türkiye izlenen ülkeler arasında eğitim ve öğretimden erken ayrılma açısından en yüksek orana sahiptir. Türkiye bu eğitim tehdidinin farkında olduğundan, 11. Kalkınma Planı'nda "Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır." hedefi yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Türkiye, bu hedeflere ulaşmak için 4+4+4 sistemine geçiş, Erken Çocukluk Eğitimi Seferberliği, Mesleki Eğitimde 1,000 Okul projesi, Destekleme ve Yetiştirme Kursları, İlkokullarda İyileştirme Programı ve Şartlı Eğitim Yardımı gibi projeleri hayata geçirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023a), ancak oranlar hala istenilen düzeyde değildir. Bu duruma Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2023b) "Geçmişten Günümüze Sayılarla Eğitim 1923-2023" başlıklı raporunda da rastlanmaktadır. Rapora göre, okullaşma oranları geçmiş yıllara kıyasla büyük bir artış göstermiştir fakat hala bir milyondan fazla öğrenci (ilköğretim ve ortaöğretim toplamı) eğitim dışında kalmaktadır. Ayrıca, okul terkinin önemli nedenlerinden biri olan devamsızlık oranlarında da Türkiye'nin, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019) ortalamasının (%21) oldukça üzerinde bir oranda (%51.6) yer aldığı görülmektedir.

Okul terki hem bireyler hem de toplum için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin, daha yüksek suç oranları, ekonomik kazancın düşük olması, cinsiyet eşitsizliği, sağlık-adalet gibi alanlarda devlet yükünün artması ve işsizlik bu sonuçlardan sadece birkaçıdır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [United Nations Children's Fund, UNICEF], 2021). Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK, 2023) eğitim durumuna göre yoksulluk oranlarını yayınladığı verilerde, eğitim seviyesi arttıkça yoksulluğun azaldığı görülmektedir. Verilere göre yükseköğrenim mezunları %2.6, lise ve dengi mezunlar %7.8, lise altındaki kademe mezunları %13.8 yoksulluk oranına sahiptir. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Ceza İnfaz Kurumları İstatistiklerine (2024) göre ise 314.502 tutuklu ve hükümlünün 196.248'inin öğrenim durumu ortaokul ve altıdır. Tüm bunlar okul terkinin Türkiye'de hala ciddi bir eğitim sorunu olduğunu ve Türkiye'de okul terkine yönelik çalışmaların önemini koruduğunu göstermektedir.

Okulu terk eden birey sayısını azaltmak ve önlemeye yönelik çalışmaları gerçekleştirmek için terk riskini ve riske neden olan faktörleri tespit etmek gerekmektedir. Araştırmalar terk üzerinde birçok faktörün etkili olduğunu göstermektedir (Dirik, 2020; Paksi vd., 2023; Zorbaz ve Özer, 2020). Bu faktörler bireysel, kurumsal ve ulusal olarak gruplandırılabilir. Bireysel faktörler öğrencinin bireysel özelliklerini, aile geçmişini, akranlarıyla olan ilişkilerini; kurumsal faktörler okula ilişkin faktörleri ve ulusal faktörler ise ülke ekonomisi, iş gücü piyasası gibi ulusal düzeydeki faktörleri içermektedir (van der Graaf vd., 2019). Faktörlerle ilişkili durumlarda yaşanan olumsuzluklar bireylerde terk riskini artırmaktadır. Örneğin, okulda zorlanmak, kısa bir süre okulu bırakmış olmak, devamsızlık yapmak, düşük akademik başarı, sınıf tekrarı yapmak (Arslan, 2021; Gibbs ve Heaton, 2014; Ogestra vd., 2020), akranlarla ve öğretmenlerle ilişkilerde (El Alaoui vd., 2021; Ergül, 2019; Portela Pruaño vd., 2022) ve aile içinde sıkıntılar yaşamak (Finkenauer vd., 2023; Gibbs ve Heaton, 2014) öğrencilerin terk riskini artıran olumsuzluklardan bir kısmıdır. Bu olumsuzluklardan yola çıkılarak literatür incelendiğinde, öğrencilerin akademik olarak yaşadıkları olumsuzlukların (ör., konuların öğrenilmemesi, sınavlarda başarısız olunması)

terk risklerini artırdığı görülmektedir (Arslan, 2021; El Alaoui vd., 2021; Ergül, 2019; Ogestra vd., 2020; Portela Pruaño vd. 2022). Bu olumsuzlukların üstesinden gelmenin bir yolu öğrencileri güçlendirmektir.

Pozitif psikoloji, yaşanan akademik olumsuzlukların etkisini azaltmak için öğrencinin güçlü yanlarına odaklanmanın önemini vurgulamaktadır (Gable ve Haidt, 2005). Güçlü yanlar inşa etmeyi ve olumlu nitelikleri geliştirmeyi amaçlayan pozitif psikoloji (Seligman, 2002b; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) temellerini önleme işlevinden almakta ve odağında beceri geliştirme bulunmaktadır. Önlemeyle ilgili araştırmalar; cesaret, umut, dürüstlük, iyimserlik, dayanıklılık, akış, travma sonrası büyüme gibi güçlü yönler keşfetmişlerdir (Demir ve Türk, 2020; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu güçlü yönlerden biri de akademik tersliklerin üstesinden gelmedir. Akademik tersliklerin üstesinden gelme pozitif psikoloji bağlamında “günlük” akademik dayanıklılığı yansıtan, öğrencilerin okul hayatında karşılaştıkları akademik aksiliklerin ve zorlukların başarılı bir şekilde üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Marsh, 2008a). Bu yetenek doğuştan getirilen bir özellik olarak düşünülmemelidir, öğrenilebilir ve geliştirilebilirdir (Comerford vd., 2015).

Akademik tersliklerin üstesinden gelme, doğası gereği her öğrencinin yaşayabileceği gündelik olumsuzluklara odaklanmaktadır. Bu nedenle pozitif psikolojiyle uyumlu olarak, daha fazla sayıda bireyi kapsamakta (Martin ve Marsh, 2006; 2008a; 2009; Martin vd., 2010) ve tıpkı pozitif psikolojide olduğu gibi bireyin güçlü yönlerine odaklanarak olumsuzlukların azalmasına ve önlenmesine yardımcı olmaktadır (Gable ve Haidt, 2005).

Bu araştırmada öğrencilerin kendi kendini engellemeleri, olumsuz akademik yaşantılar deneyimlemeleri ve akademik tersliklerin üstesinden gelmeleri bireysel faktör olarak ele alınmıştır. Bu bireysel faktörlerin seçilme sebebi önceki araştırmaların bu faktörler ile okul terk riski arasında ilişki bulmalarından ve okul terkinin önlemede devlet politikaları kadar bireyi güçlendirmenin de öneminden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelmeleri (Bostwick vd., 2022; Comerford vd., 2015; Granziera vd.,

2022; Martin vd., 2013; Ursin vd., 2021) okul terk riskini azaltırken, akademik olumsuzluklar yaşamaları (Arslan, 2021; Ergül, 2019; El Alaoui vd., 2021; Ogestra vd., 2020; Portela Pruaño vd.; 2022) ve kendi kendilerini engelleme (Anlı, 2019; B ulke vd., 2018; Collie vd., 2019; Martin vd., 2015; Ruben-Clapper, 2021; Scheunemann vd., 2022) okul terk riskini artırmaktadır. Kendini engelleme, bir kişinin başarısızlık ihtimalini bahanelerle açıklamak için kendi performansını kasıtlı olarak d şurd ğu bir kendini "koruyucu" savunma yöntemidir. (Lippke, 2017). İlk bakışta öz-saygıyı koruyor ve baskıyı hafifletiyor (McCrae ve Hirt, 2001) gibi görünse de uzun vadede sonuçlar farklıdır. Kendini engelleme davranışlarını sürdürmek zamanla bireylerin yetkinliklerine ilişkin doyumlarını azaltmakta, ruh hallerini olumsuz etkilemekte, bu olumsuz semptomları ve madde kullanımını artırmakta, sağlıklarını, içsel motivasyonlarını ve iyi oluşlarını düşürmektedir (Zukerman ve Tsai, 2005). Ayrıca  ğrenciler kendini engelleme stratejilerini ne kadar çok kullanırlarsa, yaşadıkları akademik olumsuzluklar da (N ñez vd., 2023; Şimek ve Grum, 2010) ve okul terk riski de (Ruben-Clapper, 2021; Scheunemann vd., 2022) yükselmektedir. Pozitif psikoloji perspektifinden bakıldığında kendini engellemenin olumsuz sonuçlarını anlamak önemlidir. Bu sonuçları anlayarak bireylerin iyi oluş düzeylerini artırmaları ve daha uyumlu başa çıkma stratejilerini kullanmaları ( r. tersliklerin üstesinden gelme gibi) sağlanabilir. Araştırmalar da bu varsayımı destekler niteliktedir, yapılan çalışmalara göre akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisi arttıkaa, kendini engelleme stratejilerini kullanma azalmaktadır (Bahrami, 2017; Martin vd., 2013).

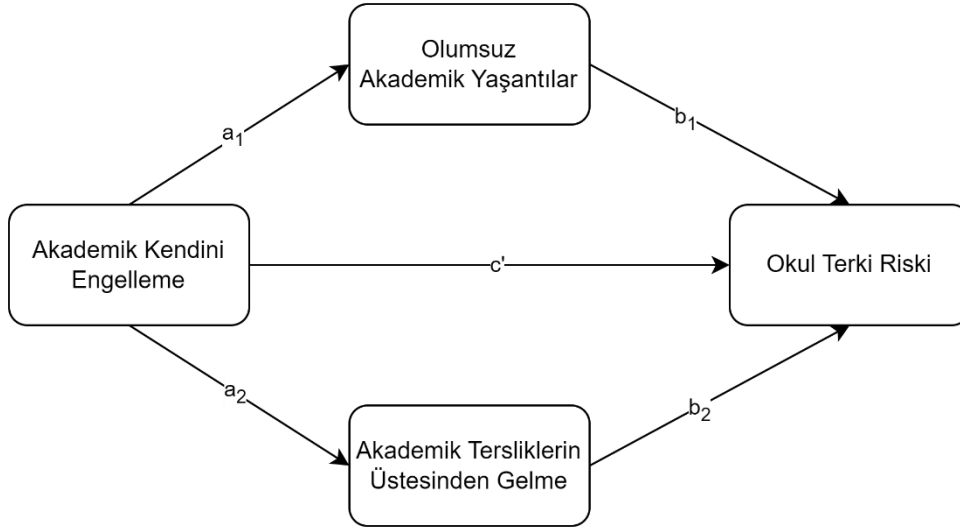
Okul terki birçok farklı etkenin bir araya gelmesinin bir sonucudur. Kişisel, sosyal, ekonomik, ailesel ve eğitimsel faktörler birbirleriyle güçlü bir şekilde bağlantılıdır ve giderek artan olumsuzluklara neden olmaktadır. Okul terki, temeli daha erken yaşlara dayanan eğitimden gittikçe kopmaya neden olan bir sürecin sonucudur (Avrupa Komisyonu [European Comission], 2020). Bu araştırmanın örneklem grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Ortaokul  ğrencileri  n ergenlik ya da ergenlik d nemindedirler. Bu dönemde öğrenciler hem gerçek durumları hem de olası durumları düşünebilmektedirler.

Bir problemle karşılaştıkları zaman ilk olarak yaşanan soruna ilişkin gerçek ya da gerçekleşmesi muhtemel durumları içeren ihtimalleri oluşturabilirler (Ahioglu-Lindberg, 2011). Hem bilişsel olarak varsayımsal düşünme kapasitesi gelişmeye başladığından, beceri geliştirmeye uygun oldukları hem de a) ortaokul döneminin ilkökul döneminde edinilen temel becerilerin, akademik alışkanlıkların ve becerilerin geliştirildiği, b) yeni bir kademeye geçiş nedeniyle değişen koşullara (öğretmen, arkadaş, ders değişiklikleri gibi) uyum sağlanmaya çalışıldığı fakat sorunların yaşanabileceği bir dönem olması nedeniyle de riski tespit etme ve önleme çalışmaları için en uygun dönem olduğu düşünülebilir.

Yapılan araştırmalar okul terk riski üzerinde akademik kendini engellemenin, olumsuz akademik yaşantıların ve akademik tersliklerin üstesinden gelmenin etkili olduğunu göstermiştir (Anlı, 2019; Arslan, 2021; B ulke vd., 2018; Bostwick vd., 2022; Collie vd., 2019; Comerford vd., 2015; El Alaoui vd., 2021; Ergül, 2019; Granziera vd., 2022; Martin vd., 2015; Ogresta vd., 2020; Portela Prua o vd., 2022; Ruben-Clapper, 2021; Scheunemann vd., 2022; Ursin vd., 2021). Bununla birlikte, literatürde bu değişkenleri birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul terki birden fazla öncülün bir araya gelmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır ve öncüller arasındaki ilişkiyi anlamak, okul terki konusundaki anlayışı derinleştirebilir. Ayrıca “akademik tersliklerin üstesinden gelmenin” literatürde yeni olan bir kavram olduğu, bununla ilgili Türkçe alan yazında sınırlı çalışma bulunduğu ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında ise herhangi bir çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Çalışmada akademik tersliklerin üstesinden gelme kavramının ele alınması, eğitsel rehberlik alanında önemli bir boşluğu doldurabilir. Bunlara ek olarak, bu araştırmada geliştirilen ölçekler hem sorunların tespit edilmesinde hem de müdahalelerin etkililiğinin ölçülmesinde kullanılabilir. Bu doğrultuda, Şekil 1’de terk riskini anlamaya yönelik bir model önerilmektedir. Sonrasında, literatür işığında araştırmanın amacı ve önemi verilmektedir.

Şekil 1

Akademik Kendini Engelleme, Olumsuz Akademik Yaşantılar, Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme ve Okul Terk Riski İçin Önerilen Model



Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul terki geçmişten günümüze hem dünyada hem de Türkiye’de önemli bir eğitim sorunu olarak yaşanmaktadır. Okul terki bireyi ve toplumu kişisel, sosyal, ekonomik, güvenlik gibi farklı alanlarda etkilemektedir. Uluslararası ve ulusal çok sayıda kurum ve kuruluş okul terkini önlemek amacıyla çalışmalar ve politikalar geliştirmektedir. Fakat gelinen noktada geçmişe nazaran bir ilerleme kaydedilse de bu sorunun hala büyük bir oranda devam ettiği görülmektedir. Neredeyse tüm öğrenciler okulda gerek akademik olarak gerek akran ve öğretmen ilişkilerinde gerekse okulla ilişkili olarak ailevi konularda olumsuzluklar yaşamaktadırlar. Bu olumsuzluklarla mücadelede öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelme kapasitelerinin önemli olduğu düşünülebilir.

Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) incelendiğinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan yazınında akademik tersliklerin üstesinden gelme ve akademik olumsuzluklar kavramlarına ilişkin herhangi bir yüksek lisans ya da doktora tezine rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın literatüre katkı sunacak özgün bir çalışma olduğu ileri sürülebilir.

Özetle bu araştırmanın,

1. Uyarlanan ve geliştirilen akademik tersliklerin üstesinden gelme ölçeğiyle okul psikolojik danışmanlarının, araştırmacıların ve uygulayıcıların öğrencilerin okul terkine ilişkin koruyucu yönlerini tespit edip geliştirmelerini,
2. Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi aracılığıyla öğrencilerin aile, okul, öğretmen ve akranlarıyla yaşadıkları sorunların tespit edilmesine ve yüksek sayıda olumsuzluk bildiren bu sebeple risk altında olduğu düşünülen öğrencilerin tespit edilebilmesine,
3. Okul terkine ilişkin var olan bilginin artırılmasına,
4. Akademik tersliklerin üstesinden gelme kavramına ilişkin Türkçe literatürde ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında bilginin artırılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Yukarıda bahsedilen amaçları gerçekleştirmek için Şekil 1’de gösterilen akademik kendini engelleme, olumsuz akademik yaşantılar, akademik tersliklerin üstesinden gelme ve okul terk riski arasındaki ilişkileri inceleyen paralel aracı değişkenli model önerilmiştir. Bu araştırmanın bir diğer amacı akademik tersliklerin üstesinden gelme ölçeğinin uyarlanması, akademik tersliklerin üstesinden gelme indeksi ve olumsuz akademik yaşantılar listesinin geliştirilmesidir. Uyarlanan ölçek ve geliştirilen araçlar araştırmada verilerin toplanması sürecinde kullanılmıştır. Geliştirilen ölçekler uygulama alanındaki uzmanların problemleri tespit etmesine, yaptıkları müdahalelerin etkililiğini değerlendirmelerinde, önerilen model ile okul terki riskine karşı öğrencileri güçlendirmenin öneminin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bir sonraki başlıkta araştırma problemi ve araştırma alt problemleri yer almaktadır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin kendini engelleme düzeyleri ile okul terk riskleri arasındaki ilişkide olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelme aracılık etmekte midir?” ve bu amaçla hazırlanan “Olumsuz akademik yaşantılar ve

akademik tersliklerin üstesinden gelme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları ne düzeydedir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

Uyarlanan ve geliştirilen ölçme araçlarıyla ilgili alt problemler:

1. Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği kullanılarak pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen ölçümlerin geçerlik, güvenilirlik düzeyleri ve faktör uyumu oranları yüksek midir?

2. Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi kullanılarak pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları yüksek midir?

3. Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi, Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği puanlarını istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır?

4. Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesinin pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik, güvenilirlik düzeyleri ve faktör uyumu oranları yüksek midir?

Model testiyle ilgili alt problemler:

1. Kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkiye olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelme aracılık etmekte midir?

Doğrudan etkiler.

1. Akademik olarak kendini engellemenin olumsuz akademik yaşantılar üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?

2. Akademik olarak kendini engellemenin okul terk riski üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?

3. Olumsuz akademik yaşantıların okul terki riski üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?

4. Akademik olarak kendini engellemenin akademik tersliklerin üstesinden gelme üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?

5. Akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okul terk riski üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?

Dolaylı etkiler.

1. Akademik olarak kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide olumsuz akademik yaşantıların aracı etkisi istatistiksel olarak önemli midir? (KE → OAY → OT)

2. Akademik olarak kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracı etkisi istatistiksel olarak önemli midir? (KE → ATÜG → OT)

Sayıtlılar

Katılımcıların uygulanan ölçme araçlarına içten ve gerçekçi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formunda katılımcılardan sosyoekonomik durumlarını düşük, orta veya yüksek seçeneklerinden biriyle ifade etmeleri istenmiştir. Fakat çalışma sırasında bazı katılımcıların sosyoekonomik düzeylerine ilişkin bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu sebeple sosyoekonomik düzey okullarının genel düzeyi dikkate alınarak orta ve yüksek olarak değerlendirilmiştir. Ancak öğrencilerin gerçek sosyoekonomik düzeyi belirlenen düzeyden farklı olabilir.

Korelasyonel bir araştırmada uygulanan ilk araca yanıt verme deneyimi, katılımcıların ikinci araca verdikleri yanıtları etkileyebilir. İki ölçeğe kısa sürelerde yanıt verilmesi katılımcıların ölçekler arasında bağlantılı yanıtlar vermesine olabilir. Bu durumda araştırma sonuçlarını etkileyebilir (Fraenkel vd., 2022). Bu araştırmada ölçme araçları

birleştirilerek bir set halinde uygulanmıştır. Birbiriyle ilişkisi düşük olabilecek ölçekler arasında yanıtlama benzerliği açısından gerçekte olduğundan daha yüksek ilişkiler bulunmasına ortak metot varyansı denmektedir. Bu durumun bu araştırma için de geçerli olabileceği, çalışmanın bir sınırlılığıdır.

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için veri toplama süreci dönem içerisinde tamamlanmıştır. Bununla birlikte model testi için veri toplama süreci dönem sonunda tamamlanabilmiştir. Bu nedenle model testi verisinde sekizinci sınıf katılımcı sayısı nispeten azdır. Bu durum araştırmanın sınırlılığıdır.

Tanımlar

Akademik tersliklerin üstesinden gelme: Öğrencilerin okul hayatlarının olağan seyrinde karşılaştıkları günlük akademik aksilikler ve zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkma yetenekleridir (Martin ve Marsh, 2008a).

Akademik kendini engelleme: Bireyin performans sergilememek için bazı engeller oluşturması ve böylece gerçekleşecek başarısızlık için mazeretin hazır olmasıdır (Covington, 1992).

Olumsuz Akademik Yaşantılar: Bir öğrencinin öğrenmesini, gelişimini ve başarısını olumsuz yönde etkileyen bir koşul, durum, eşitsizlik ya da olaydır (Holliman ve Sheeny, 2023).

Okul terki: Zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin eğitimlerine devam etmemesi, öğrenim gördükleri programın diplomasını alamadan okulu bırakmalarıdır (Dekkers ve Claassen, 2001).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde okul terki değişkeni, okul terkini ele alan kuramsal yaklaşımlar ve bu araştırmanın kuramsal temelini oluşturan pozitif psikoloji yaklaşımı ele alınmıştır. Ardından sırasıyla akademik tersliklerin üstesinden gelme, akademik olarak kendini engelleme, olumsuz akademik yaşantılar ve araştırma değişkenlerine ilişkin ilgili araştırmalar sunulmuştur.

Okul Terki

Okul terki; öğrencilerin yasa tarafından belirlenen eğitimden ayrılma yaşından daha önce ya da gerekli resmi özellikleri kazanmadan sonraki eğitim kademesini tamamlayamaması ya da sonraki eğitim kademesinin diplomasından vazgeçmesidir (Cullen, 2000; Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020).

Nedenler

Erken okul terki çok yönlü bir olgudur. Kişinin sosyo-ekonomik durumu, ailenin eğitim geçmişi, bireysel nedenler ve okulla ilgili olumsuz koşullar nedenleriyle ortaya çıkmaktadır. Okuldan erken ayrılmaya neden olan bu faktörler genellikle üç başlıkta toplanmaktadır. Bunlar bireysel faktörler, kurumsal (okulla ilgili) faktörler ve ulusal faktörlerdir. Bireysel faktörler öğrencinin bireysel özellikleri (cinsiyet, ırk, göçmenlik vb.), aile geçmişi (sosyoekonomik durum, coğrafi konum vb.) ve akranlarıyla (zorbalık vb.) ilgili unsurları içermektedir (van der Graaf vd., 2019). Okul terkinde her iki cinsiyetten öğrenciler okulu terk etmektedir. Bununla birlikte, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha çok terk riski taşıdıkları görülmektedir (Arslan, 2021; Suberviola vd., 2024; Tırpancioğlu, 2019). Ailenin sosyoekonomik durumu, anne-babanın eğitim ve iş durumu ve yaşadığı bölge öğrencilerin terk riskini etkilemektedir. Yapılan çalışmalar kırsal bölgede yaşayanların ve aile refahının/ekonomik sıkıntılarının okul terkinin artırdığını göstermektedir (Finkenauer vd., 2023; Gibbs ve Heaton, 2014). Öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkileri de terk üzerinde etkilidir.

Akranlarla olan olumlu ilişkiler okul terkinini azaltmaktadır (Ergül, 2019; Portela Pruaño vd. 2022). Kurumsal faktörler okula ilişkin faktörleri içermektedir. Daha önceki yıllar okulda zorlanan, okulu bir süreliğine terk eden, sık sık okuldan kaçan, düşük akademik başarıya sahip olan ya da sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okulu bırakma riskleri daha yüksektir (Arslan, 2021; Gibbs ve Heaton, 2014; Ogestra vd., 2020;). Bunlara ek olarak, eğitimcilerle olan ilişkilerin, öğretmen davranışlarının okul terk riski üzerinde etkisi bulunmaktadır (El Alaoui vd., 2021; Ergül, 2019; Portela Pruano vd. 2022;). Ulusal faktörler bağlamında ülkenin ekonomisi, iş gücü piyasası, yürütülen politikalar, toplumsal eğitim algısı ve azınlıklara yönelik toplumsal algı okuldan erken ayrılma konusunda etkilidir (van der Graaf vd., 2019). Bütün bunlar okul terkinin farklı nedenleri olduğunu göstermektedir ve bir neden tek başına terke yol açmamaktadır (Paksi vd., 2023).

Okul Terk Oranı

EUROSTAT (2023) istatistiklerine göre Balkan ülkeleri ve Türkiye'nin içinde bulunduğu araştırmada 2011-2021 yılları arasında 18-24 yaş aralığındaki kişiler arasında eğitim öğretimden erken ayrılma oranı en yüksek olan ülke Türkiye'dir. Cinsiyete göre genç erkeklerin %27.5'i, genç kadınların ise %25.8'i eğitim ve öğretimden erken ayrılmaktadır. 2021 yılında 20-24 yaş aralığında lise eğitimini tamamlamış ülkeler arasında en düşük oran %56.1 ile Arnavutluk'undur. Arnavutluk'u %65.6 ile Türkiye takip etmektedir. Türkiye'deki oran 2011 verilerine kıyasla artmış olsa da mevcut yüzdeler güncel oranlar arasında hem Avrupa Birliği'nin (AB) (%84.4) hem de diğer balkan ülkelerinin (Karadağ %96.1, Kuzey Makedonya %93.9, Bosna Hersek %93.9 ve Sırbistan %93.3) oldukça altında kalmaktadır. Ayrıca, 30-34 yaş aralığında bulunan yüksek öğrenimini tamamlamış gençlerin oranı da (%33.1) AB oranınının (%41.9) altındadır. Bu bilgilere ek olarak EUROSTAT (2024) istatistiklerine göre eğitimden erken ayrılan öğrenciler 2023 yılında %19.5'tir. Bu oran tablodaki 36 ülke arasındaki en yüksek orandır. AB ortalaması ise %9.5'tir.

Sonuçları

Erken okul terkinin hem bireysel hem aileye yönelik hem de toplumsal olarak zararları bulunmaktadır. Bireysel olarak; temel akademik ve yaşam becerilerinin edinilememesine, öğrencinin sosyal olarak dışlanmasına, iyi oluşunun ve sağlığının olumsuz etkilenmesine, ekonomik fırsatlarının azalmasına ve ekonomik olarak dışlanmasına, kazancının azalmasına, daha yüksek işsizlik oranına ve işsizlik süresinin uzamasına, sosyal fırsatlarının azalmasına ve suç faaliyetlerine katılma riskinin artmasına neden olmaktadır (Brunello ve de Paola, 2014; Cusano, 2023; Köller, 2002; UNICEF, 2021).

Ekonomik açıdan kötü bir gelecekle yüz yüze olan okulu erken bırakanlar, iş bulmada zorlandıkları gibi iş bulsalar da genellikle düşük ücretli işlerde çalışabilmektedirler. Okulu erken terk edenler ek eğitim ve öğretime de yatırım yapma noktasında eğitilmiş bireylerin gerisinde kalabilirler. Bu durum da tüm çalışma hayatları boyunca iyi ücretli iş bulma durumlarını sınırlandırmakta ve yaşam boyu kamu yardımına muhtaç olma ihtimallerini artırmaktadır (Rumberger, 2011). Rumberger okulu erken bırakanların suça karışma olasılıklarının ve bu nedenle tutuklanma ve hüküm giyme olasılıklarının da daha yüksek olduğunu; okulu erken bırakanların oy kullanma ve yerel toplum faaliyetleri gibi vatandaşlık görevlerine katılma oranlarının düşük olduğunu belirtmektedir.

Ailelere olan etkileri; aile üyeleri arasında okulu bırakma kararı konusunda tartışmaların yaşanmasına, uzun vadede aile kazancında kayba, okulu bırakan öğrenciler daha düşük becerilere ve daha az sosyal fırsata sahip olduğundan uzun vadede aile destek kapasitesinin azalmasına ve okulu bırakan öğrencinin çocuklarının refahının azalma riski altında olmasına ve onların da okulu terk etme riskinin yüksek olmasına neden olmaktadır (UNICEF, 2021). UNICEF'in bu raporunda "Tüm çocuklar okula dönsün! Öğretmenler ve okul ekipleri için okul terkinin önleme modülleri" ek olarak, okul terkinin toplumsal sonuçları arasında toplum yapısının uyumunda, bireysel ve toplumsal getiri ve cinsiyet eşitliği anlayışında gerileme, suç ve suçluluk oranlarında yükselme, sosyal refah, sağlık ve adalet bütçelerinde yükün artması da yer almaktadır.

Önlenmesi

Eğitimin çocukların temel insani hakkı olması; çocukların büyümeleri, gelişmeleri ve potansiyellerini geliştirmeleri ve toplumda üretken bireyler olmalarını sağlayan bilgi ve beceriyi sağlaması; toplumsal eşitsizlikler noktasında eşitleyici olabilmesi ve sosyal destek sağlanmasına katkı sunması ve okul terkinin bireysel, aile için ve toplumsal sonuçlarını ortadan kaldırabilmesi nedenleriyle okul terkinin ele alınıp azaltılması önemlidir (UNICEF, 2021). Yapılan araştırmalar okul terk riski taşıyan öğrenciler arasında akademik olarak dayanıklı olanlarla olmayanlar arasında fark olduğunu göstermiştir. Buna göre, akademik olarak dayanıklı olan öğrencilerin yaşadıkları riskli durumların üstesinden gelerek eğitimlerini tamamladıkları, dayanıklı olmayan öğrencilerin ise terk yaşadıkları saptanmıştır (Lessard vd., 2013; López-Aguilar vd., 2023). Yapılan başka bir araştırma akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisi yüksek olan öğrencilerin okulu erken bırakma ihtimallerinin daha düşük olduğunu göstermiştir (Comeford vd., 2015).

Terk oranları incelendiğinde, Türkiye geçen yıllar içinde ilerleme kaydetmiş olsa da hala Avrupa ve balkanlar ortalamasının oldukça üstünde kalmaktadır. Oranlar istenen düzeyde değildir. Bu da terkin önlenmesinde kalıcı, sürdürülebilir bireysel, kurumsal ve ulusal önlemler alınması gerektiğini göstermektedir. Araştırmalar hem dayanıklılığın hem de akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisinin terk riskiyle negatif korelasyona sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisini ve bu yolla da akademik dayanıklılıklarını artırmanın okul terkinin önlemede etkili olacağı düşünülebilir.

Okul Terkine Yönelik Kuramlar

Okul terkinin açıklamak amacıyla farklı modeller önerilmiştir. Modellerden bazıları sadece okulu bırakmaya odaklanırken bazıları genel olarak öğrenci çıktılarına odaklanmış ve okul terki bunlardan biri olmuştur (Rumberger, 2011). Aşağıda bu yaklaşımlara kısaca değinilmiştir. Son olarak ise bu araştırmanın okul terkinin ele aldığı yaklaşım olan pozitif psikoloji yaklaşımı açıklanmıştır.

Finn'in Yaklaşımı. Bu yaklaşım okul terkini gelişimsel bir süreç olarak ele almakta ve iki model tanımlamaktadır: Bunlar yılgınlık-özsaygı modeli ve katılım-özdeşleşmedir. Yılgınlık-özsaygı modeli hem okulun yıkıcı davranışlar ve çocuk suçluluğu üzerindeki etkilerini açıklamak hem de okul terkini anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Katılım-özdeşleşme modeli ise öğrencilerin okula bağlanmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu modele göre bağlanma gerçekleşmediğinde okul terki de dahil olmak üzere birçok sorunlu davranışın görülme olasılığı artmaktadır (Finn, 1989).

Tinto'nun Yaklaşımı. Tinto'ya (1975) göre öğrencilerin yükseköğretimden ayrılmalarıyla ilgili araştırmalar bu süreci yeterince kavramsallaştıramamıştır. Bu durum iki önemli eksiklikten kaynaklanmaktadır. Terki tanımlama çalışmalarına ve terke neden olan süreçleri açıklamaya çalışan teorik modellerin geliştirilmesine verilen önemin yetersizliğidir. Terki tanımlamada verilen önemin yetersiz olması, araştırmalarda genellikle birbirinden çok farklı olan ayrılma davranışlarının okul terki başlığı altında incelenmesine neden olmuştur. Örneğin, akademik başarısızlıktan kaynaklı okulu bırakma ve kendi isteğiyle okulu bırakma ya da kalıcı terk ile geçici terk gibi. Bu ayrımların yapılmaması araştırmalarda yanıltıcı bulguların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tinto'nun modeli bu eksikliği gidermeye yöneliktir. Model, farklı özelliklere sahip öğrencilerin yükseköğretimi terk etmelerine neden olan öğrenci-kurum arasındaki etkileşim süreçlerini açıklayan ve beraberinde net bir şekilde farklı terk davranışı biçimleriyle sonuçlanan bu süreçleri birbirinden ayırmayı hedeflemiştir.

Wehlage'in Yaklaşımı. Wehlage ve arkadaşlarının geliştirdiği bu modelde öğrenci çıktıları iki faktörden etkilenmektedir: okul üyeliği ve eğitimsel katılım (Rumberger, 2011). Okul üyeliği faktörü için sosyal bağ koşulunun sağlanması gerekmektedir. Sosyal bağ ise öğrencilerin yetişkinlere ve akranlarına, okul kullarına bağlı olmasını ve okul faaliyetlerine katılmasıyla okulun meşruiyetine ve yeterliğine inanmasını içermektedir. Eğitime katılım ise, okulda öğretilenleri öğrenmek, bunlarda ustalaşmak için gereken psikolojik yatırımı ifade etmektedir. Bunu belirlemenin yolu öğrencilerin okula ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeleriyle mümkündür. Bir başka yol ise öğrencilerin bu sorumlulukları tamamlamaya

yönelik ilgi ve gösterdikleri değeri bildirmeleridir. Katılım yalnızca öğrenci tarafından oluşturulamaz; öğrenci, öğretmen ve eğitim müfredatı arasındaki etkileşimin bir sonucudur (Wehlage vd., 1989).

Pozitif Psikoloji Yaklaşımı.

Tarihçesi. Pozitif Psikolojinin kökleri çok eskilere dayanmakla birlikte bugünkü haliyle ortaya çıkması Martin Elias Peter Seligman'ın 1998 yılında Amerika Psikoloji Derneğine başkan olarak seçildiğinde yaptığı konuşmasıyla başlamıştır. Seligman bu konuşmada, psikolojinin iki alandaki ilgi eksikliklerinden bahsetmiş ve bu alanlardan ikincisini kendisinin "pozitif psikoloji" olarak adlandırdığını ifade etmiştir (Seligman, 1999). Seligman kızı Nikkie ile yaptığı bir konuşmayla, Csikszentmihalyi ise ikinci dünya savaşının yakından tanıdığı insanlar üzerindeki etkisine ilişkin gözlemleri neticesinde psikolojide pozitif bir yaklaşıma olan ihtiyacı fark etmişlerdir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014).

Tanımı. Pozitif psikoloji farklı şekillerde tanımlanmıştır. Pozitif psikoloji, "pozitif" sözcüğünü insan deneyimini olumlu ya da olumsuz olarak ayırmak için değil, insanlık halinin iki kutbunu tanımlamak amacıyla kullanmaktadır (Linley vd., 2006). Sheldon ve King'e göre (2001) pozitif psikoloji sıradan insani güçlerin ve erdemlerin bilimsel olarak incelenmesidir. Pozitif psikoloji, işe yarayan şeyin ne olduğunu, neyin doğru olduğunu ve neyin geliştiğini bulmak amacıyla "ortalama insanı" ele alır. Araştırmacılara göre, pozitif psikoloji basitçe psikolojidir. Seligman ve Csikszentmihalyi'e (2014) göre pozitif psikoloji alanı, öznel düzeyde önemli öznel deneyimlerle ilgilidir. Geçmiş için esenlik, memnuniyet ve tatmin; gelecek için umut ve iyimserlik; şimdiki zaman için ise akış ve mutlulukla ilgilidir. Yine pozitif psikoloji bireysel düzeyde olumlu bireysel özelliklerle ilgilidir. Bunlar: sevgi ve mesleki kapasite, cesaret, kişiler arası beceri, estetik duyarlılık, azim, bağışlayıcılık, özgünlük, gelecek düşüncesi, maneviyat, yüksek yetenek ve bilgeliktir. Grup düzeyinde ise kişileri daha iyi vatandaşlığa sevk eden özelliklerle ilgilidir. Bunlar: sorumluluk, şefkat, fedakârlık, nezaket, ölçülülük, hoşgörü ve iş ahlakıdır. Gable ve Haidt ise (2005) pozitif psikolojiyi,

insanların, grupların ve kurumların ilerlemesine ya da en etkili ve verimli şekilde işlemesine katkı sağlayan koşulların ve süreçlerin incelenmesi olarak tanımlamaktadır.

Pozitif Psikolojinin Ruh Sağlığına Bakışı. İkinci Dünya Savaşı'ndan önce psikolojinin üç farklı misyonu vardı: ruh sağlığı bozukluklarını tedavi etmek, tüm insanların hayatlarını daha mutlu, üretken ve doyurucu hale getirmek ve yüksek zekaya sahip çocukların gelişimlerini izlemek ve üstün yetenekli çocukları belirleyip, yetiştirmektir (Seligman, 2002a). İkinci Dünya Savaşı sonrasında, psikoloji büyük ölçüde tedavi odaklı bir bilim haline geldi ve insan işleyişindeki bozukluklara odaklanarak onarıma yoğunlaştı. Bu dönemde, dolu bir bireyin ve gelişen bir toplumun önemi göz ardı edildi ve terapi sürecinde güç oluşturmanın etkisi hafife alındı. Bu anlayışa karşı gelişen pozitif psikolojinin amacı, yaşamın en kötü yönlerini sadece düzeltmekle kalmayıp, aynı zamanda yaşamın en iyi niteliklerini de geliştirmeye yönelik bir değişimi başlatmaktır. Bu nedenle, ruhsal bozuklukların tedavisi ve önlenmesi sürecinde güç oluşturmayı öne çıkarmak, önceki dengesizliği düzeltmek için gereklidir (Seligman, 2002b). Nitekim Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization, [WHO], t.y.) "sağlıklı olmak" tanımı da bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Tanıma göre, sağlıklı olmak yalnızca hastalık veya sakatlığın olmaması değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik halinde olmaktır. Seligman'a (2002b) göre pozitif psikoloji de psikolojiyi sadece hastalık, zayıflık ve hasar üzerine bir çalışma olarak değil; aynı zamanda güç ve erdem üzerine de bir çalışma olarak, tedaviyi sadece yanlış olanı düzeltmek değil, aynı zamanda doğru olanı inşa etmek olarak görmektedir.

Pozitif Eğitim. Eğitim bağlamında pozitif psikoloji, pozitif eğitim olarak anılmaktadır (Işık, 2020). Pozitif eğitimle kastedilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan şey öğrencilerin iyi oluş düzeyini artırmak amacıyla bilimsel temeli olan tedbirleri öğretmektir. Ayrıca pozitif eğitim öğrenciler ihtiyaç duymadan onları güçlendirmekte, olumsuzluklar ortaya çıkmadan önlemektedir. Bu yönüyle pozitif psikoloji, rehberliğin önleme hizmetleriyle uyumluluk göstermektedir (Demir ve Türk, 2020; White ve Murray, 2015). Amerikan Psikoloji Derneği'nin (American Psychological Association, [APA] (2018a) tanımına göre önleyici

rehberlik gerçekleşmesi mümkün olan, öngörülen problemleri ya da çatışmaları önlemeyi amaçlayan rehberlik türüdür. Bir yaş grubunda sıklıkla ortaya çıkan sorunlara karşı bireylerin savunmasızlıklarını azaltmayı amaçlamaktadır. Ulusal ve uluslararası yayınlanan birçok rapora göre Türkiye’de okul terk oranları oldukça yüksektir (MEB, 2023b; EUROSTAT, 2024). Okul terkinin önlenmesinde kritik olan noktalardan biri okul terkinin süreç olarak ele alınmasıdır. Öğrenciler okulu bırakmadan önce genellikle ilkokulda başlayan okuldan uzaklaşma ya da okulda başarısız olma (akademik ya da davranışsal olumsuzluklar) gibi göstergelere sahiplerdir (Christenson ve Thurlow, 2004; Rumberger, 2011). Bu sebeplerle bu araştırma okul terkinin pozitif psikoloji bakış açısıyla ele almakta; önceki kademelerde öğrenciyi güçlendirmenin ve yaşanan akademik olumsuzlukları ve bunlarla etkili bir şekilde baş edebilme kapasitesi olan akademik tersliklerin üstesinden gelmeyi incelemenin önemli olduğunu ileri sürmektedir. Aşağıda pozitif psikolojinin odaklandığı kavramlar açıklanmıştır.

Temel Kavramları. Pozitif psikoloji öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, umut, iyimserlik, akış, travma sonrası büyüme ve psikolojik dayanıklılık gibi kavramlara odaklanmaktadır. Akademik tersliklerin üstesinden gelme de bireylerin yaşamlarında gücü artırma, doğru olanı inşa etme varsayımlarında bulunan pozitif psikoloji kavramlarından biridir (Martin ve Marsh, 2008a). Aşağıda bu kavramlara ilişkin açıklamalar yer almakta ve akademik tersliklerin üstesinden gelme kavramının ortaya çıkışına ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak anlatılmaktadır.

İyi Oluş. İyi oluş kavramı kişinin pozitif işlevselliğini ve mutluluğunu açıklamaktadır. Kendini mutlu ve sağlıklı hissetme anlamına gelmektedir. Temel olarak iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar znel iyi oluş ve psikolojik iyi oluştur (Diener, 2000).

Öznel İyi Oluş. Öznel iyi oluş kavramı hem bilişsel değerlendirmeler hem de duygusal tepkiler dahil edilmek üzere kişilerin yaşamlarını nasıl ve neden olumlu bir şekilde deneyimlediklerini içermektedir. Kavramın  ayırt edici özelliği bulunmaktadır. İlk olarak, sübjektif niteliktedir. İkinci olarak, öznel iyi oluş yalnızca olumsuz göstergeleri değil, olumlu

göstergeleri de içermektedir. Son olarak ise kavram bir kişinin yaşamının her yönünü içeren, bütüncül bir değerlendirme sunmaktadır (Diener, 1984).

Psikolojik İyi Oluş. Psikolojik iyi oluş, bireyin yaşantısının yolunda gitmesiyle alakalıdır. Kendini iyi hissetme ve verimli bir şekilde davranmanın birleşimidir. İyi oluşun sürdürülebilir olması, bireyin daima kendini iyi hissetmesi anlamına gelmez. Birey hoş gitmeyen ya da acı verici duygular da hissedebilir. Bu durum hayatın olağan bir parçasıdır. Burada gerekli olan bu duyguları etkili bir şekilde yönetebilmektir. Fakat, çok uzun süre acı verici ya da olumsuz duygular hissetmek kişinin günlük yaşantısındaki işlevselliğini etkileyebileceğinden psikolojik iyi oluş için risk oluşturabilmektedir (Huppert, 2009).

Umut. Umut, bireyin hayatında ulaşmak istediği hedeflere giden yolları bulma ve bu yolları kullanmak için harekete geçme düşüncesiyle kendini motive etmedir (Snyder, 2002).

İyimserlik. İnsanlar hayata bakış açıları yönünden birbirlerinden önemli farklılıklar göstermektedirler. Kimilerinin bakış açısı olumsuz olma eğilimindeyken kimilerinin bakış açısı olumlu olma eğilimindedir. İyimserliğe sahip kişiler, yaşayacaklarını bekledikleri durumların yolunda gideceğini ve başlarına genellikle iyi şeylerin geleceğini umarlar. Bu durum istikrarlıdır. İyimserlerin genellikle olumlu beklentiler içinde oldukları görülmektedir (Scheier ve Carver, 1985).

Akış. Kişinin bir eylemi gerçekleştirirken zamanı, yorgunluğu ve o eylem dışındaki her şeyi unutacak kadar kapılmasıdır. Akışın belirleyici niteliği, an be an eyleme yoğun bir şekilde yaşantısal katılımdır. Yoğun yaşantısal katılım, genellikle eylem ve bilincin birleşmesi, denetim duygusu ve zaman algısının değişmesi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Csikszentmihalyi, 2014).

Travma sonrası büyüme. Yaşamdaki büyük kriz durumları genellikle bireylerde olumsuz psikolojik tepkilere yol açabilmektedir. Travma sonrası büyüme, kişilerde yüksek seviyede psikolojik problemlere neden olabilen kriz durumlarına uyum sağlama çabalarıyla eş zamanlı olarak ortaya çıkan bir yapıdır. Kişi, travma sonrası büyüme sayesinde yaşadığı kriz sonucunda sadece hayatta kalmakla kalmaz aynı zamanda önemli ve kriz öncesi

durumun ötesine geçen derin bir gelişim deneyimi de yaşamaktadır (Tedeschi ve Calhoun, 2004).

Karakter güçleri. Karakter güçleri bireyin erdemlerini tanımlayan psikolojik unsurlar, süreçler ya da mekanizmalardır. Birey, erdemlerden birini ya da birkaçını ortaya koyarken karakter güçleri aracılığıyla bunu yapmanın ayırt edici yolunu bulur. Örneğin, bilgeliğe kişi yaratıcılık, merak, öğrenme sevgisi, açık fikirlilik ve bakış açısı gibi güçlü yönler aracılığıyla ulaşır. Kişi karakter güçlerinden birkaçını nadiren de tamamını sergileyebilir. Karakter güçleri içerisinde 24 güçlü yön bulunmaktadır. Bunlar yaratıcılık, merak, açık fikirlilik, öğrenme isteği, bakış açısı, cesaret, azim, doğruluk, zindelik, sevgi, nezaket, sosyal zekâ, vatandaşlık, adalet, liderlik, bağışlama ve merhamet, alçakgönüllülük, sağduyu, öz-düzenleme, güzellik ve üstünlüğü takdir etme, şükran, umut, mizah ve maneviyattır (Peterson ve Seligman, 2004).

Psikolojik dayanıklılık. Psikolojik dayanıklılık, kökeni Latince “resiliens”ten gelmektedir. Resiliens, bir maddenin esnek olması, elastiki olması ve başlangıçtaki formuna kolayca dönebilmesi demektir (Doğan, 2015). Bir başka tanıma göre psikolojik dayanıklılık, özellikle zihinsel, duygusal ve davranışsal dayanıklılık ve iç ve dış taleplere uyumla zor yaşam deneyimlerine başarılı bir şekilde uyum sağlayabilme süreci ve sonucudur (APA, 2018b). Psikolojik dayanıklılık çalışmalarının temel çıkış noktası, olumsuz yaşam olaylarına maruz kalan bazı insanlar bu koşullar altında bile başarılı olurken bazılarının başarısız olma nedenlerini tespit etmek olmuştur. Kişi bir zorlukla karşılaştığında yeniden kendini toparlamak ister. Kişinin bu dayanıklı tutumu onun kendine ilişkin pozitif değerlendirmesini, kontrol hissini yaşamasını ve hayata bağlanmasını sağlar (Rhodes ve Brown, 1991’den aktaran Özkan, 2019). Son zamanlarda dayanıklılık kavramı belirli bir alana özgü bir kavram olarak ele alınmaktadır. Buna göre dayanıklılığın akademik, duygusal ve davranışsal gibi farklı yönleri bulunmaktadır. Bu farklı yönlerden en çok dikkat çeken ise akademik dayanıklılıktır (Jowkar vd., 2014).

Akademik dayanıklılık. Akademik dayanıklılık, öğrencilerin erken dönem özellikleri, koşulları ve deneyimlerinin getirdiği çevresel olumsuzluklara rağmen okulda ve diğer yaşam alanlarında başarılarının yüksek olmasıdır (Wang ve Gordon, 1994). Martin ve Marsh (2008a) akademik dayanıklılığın hayatın olağan seyrinde yaşanan olumsuzluklarla karşı karşıya kalan birçok öğrenciye hitap etmediğini öne sürmektedir. Akademik tersliklerin üstesinden gelme kapasitesi ise hemen her öğrencinin yaşadığı günlük problemlerle ilgilidir ve bu sebeple daha fazla öğrenciyi kapsamaktadır.

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme

Yabancı literatürde “academic buoyancy” olarak geçen kavram, Türkçe literatürdeki çalışmalarda “akademik mücadele gücü” (Aydın, 2021; Toprak Çelen, 2020), “akademik engelleri yürütme becerisi” (Benderli, 2022), “akademik engelleri yönetme becerisi” (Öner, 2022) ve “akademik zorluklarla baş etme gücü” (Şam, 2022) olarak Türkçeleştirilmiştir. Kavram aşağıdaki başlıklarda daha ayrıntılı olarak ele alınmış fakat kısaca gündelik akademik aksiliklerle ilgilidir. Bu sebeple bu araştırmada kavramın anlamını daha iyi karşıladığı ve yapısıyla daha uyumlu olduğu düşünüldüğü için “akademik tersliklerin üstesinden gelme” olarak Türkçeleştirilmiştir.

Akademik tersliklerin üstesinden gelme, Martin ve Marsh (2008a) tarafından pozitif psikoloji bağlamında “günlük” akademik dayanıklılığı yansıtan, öğrencilerin okul hayatının olağan seyrine özgü akademik aksilikler ve zorlukların başarılı bir şekilde üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Kavram ilk olarak Martin ve Marsh’ın çalışmasıyla gündeme gelmiştir. Araştırmacılar literatürdeki dayanıklılık kavramından farklı olarak daha fazla kişiyi kapsadığını iddia ettikleri günlük zorluklarla baş etme gücü olarak nitelendirilen “akademik tersliklerin üstesinden gelme” yapısını ileri sürmüşlerdir. Aşağıda akademik tersliklerin üstesinden gelme kavramının dayanıklılık, azim, uyum ve başa çıkma gibi kendisine yakın yapılardan farklılıkları verilmiştir.

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme ile Karşılanabilecek Olan Kavramlar

Dayanıklılık (Resilience). Akademik tersliklerin üstesinden gelme ve dayanıklılık birbirinden farklı yapılarıdır. Martin ve Marsh (2008a) dayanıklılığı kişinin riski yönetme, dengeleme, azaltma veya ortadan kaldırma kapasitesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu, dayanıklılığın bir risk tehdidinde ya da riskle yüzleştiğinde ortaya çıktığı anlamına gelmektedir. Fakat ideal olan bireyin akademik yaşantısını dayanıklılığa nadiren ihtiyaç duyacak ya da hiç ihtiyaç duymayacak şekilde yönetebilmesidir. Bu da akademik yaşamda zorluklar görece küçükken başa çıkabilmesini sağlayacak belirli bir düzeyde “akademik tersliklerin üstesinden gelmeye” ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, ön hat olarak akademik tersliklerin üstesinden gelme ve bir savunma hattı olarak akademik dayanıklılığı içeren bir sistemden bahsedilebilir. Böylece sistem içerisinde akademik tersliklerin üstesinden gelme akademik olumsuzluklarla ilgili devam eden bir proaktif tepkiyen, akademik dayanıklılık gerektiğinde çağrılan bir savunmadır (Martin ve Marsh, 2009).

Akademik tersliklerin üstesinden gelme küçük olumsuzlukları azaltmakla ilgiliyken, akademik dayanıklılık büyük olumsuzlukları azaltmakla ilgilidir (Martin, 2013). Bu farklılıkların yanı sıra, akademik tersliklerin üstesinden gelme ile dayanıklılık kavramı arasında tür ve derece farklılıkları da bulunmaktadır. Derece farklılıkları açısından akademik dayanıklılık kronik başarısızlıkla ilgiliyken, akademik tersliklerin üstesinden gelme zaman zaman tipik küçük başarısızlıkları deneyimlemeyle ilgilidir. Akademik dayanıklılık yetersiz bırakan ezici kaygı durumlarıyla ilgiliyken, akademik tersliklerin üstesinden gelme daha çok normal stres seviyeleri ve günlük baskılarla ilgilidir. Akademik dayanıklılık kaygı ya da kronik başarısızlık karşısında zayıflıkla ilgiliyken, akademik tersliklerin üstesinden gelme daha çok düşük bir notun sonucu olarak güvene yönelik tehditlerle ilgilidir. Tür farklılıkları açısından akademik dayanıklılık depresyon ve anksiyete gibi klinik duygulanım türleriyle ilgiliyken, akademik tersliklerin üstesinden gelme daha çok düşük stres ve güvenle ilgilidir. Akademik dayanıklılık okulu asma ya da tamamen okuldan soğumayla ilgiliyken, akademik tersliklerin

üstesinden gelme daha çok motivasyon ve katılımındaki düşüşlerle ilgilidir. Akademik dayanıklılık, kapsamlı (comprehensive) ve tutarlı (consistent) yabancılaşma ya da öğretmenlere karşı çıkmayla ilgiliyken, akademik tersliklerin üstesinden gelme daha çok okul çalışmalarına verilen olumsuz geri bildirimlerle baş etmeyle ilgilidir (Martin ve Marsh, 2008a).

Akademik dayanıklılık belirgin sıkıntı ve problemler yaşayan özel bir öğrenci grubunu kapsamaktadır. Bu öğrencilere yardımcı olmak hayati bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte, günlük olarak akademik sıkıntılarla yüz yüze gelen öğrenciler bulunmaktadır ve dayanıklılık bu öğrenci grubunun tümü için geçerli olamayabilir (Martin vd., 2010). Bu bağlamda akademik tersliklerin üstesinden gelme sadece büyük problemler yaşayan, puan dağılımının ucundaki bireylerden ziyade puan dağılımının ortasında kalan birçok kişiyi kapsamaktadır ve neyin "sağlıklı" olduğunu anlamaya çalışan pozitif psikoloji yaklaşımıyla uyumludur (Martin ve Marsh, 2008a). Ayrıca, dayanıklılık gibi akademik tersliklerin üstesinden gelmeyi geliştirmek, iyi bir zihinsel ve fiziksel sağlığın korunmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Martin ve Marsh, 2008b).

Azim (Grit). Uzun süreli hedeflere ulaşmak için kararlılık ve tutku olarak tanımlanan bir kişilik özelliğidir. Azim, zorlukların üstesinden gelmek için yorulmadan çalışmayı ve başarısızlıklara, olumsuzluklara ve ilerlemedeki düşüşlere rağmen zaman içinde çaba ve ilgiyi sürdürmeyi gerektirir (VandenBos, 2016). Benzer şekilde, Duckworth vd. de (2007) azmi, uzun vadeli hedefler için kararlılık ve tutku olarak tanımlamıştır. Azim, zorluklar karşısında yılmadan çalışmayı, başarısızlıklara, zorluklara ve ilerlemedeki duraklamalara rağmen yıllar boyunca çaba ve ilgiyi sürdürmeyi gerektirmektedir. Azimli birey başarıya bir maraton gibi yaklaşır; onun avantajı tahammül gücüdür. Hayal kırıklığı veya bıkkınlık azimli olmayanlara yolu değiştirme ve kayıpları azaltma zamanının geldiğini işaret ederken, azimli olan öğrenci yoluna devam eder. Duckworth'e göre azmin birçok farklı tanımı yapılmakla birlikte, üzerinde hem fikir olunan zorluklar karşısında kararlılık ve tutarlılık olmak üzere iki teması bulunmaktadır. Kararlılık, karşılaşılan zorluklara ve olumsuzluklara rağmen ısrarla

çalışma eğilimini, tutarlılık ise zaman içinde benzer ilgileri sürdürme eğilimini ifade eder (Datu vd. 2016).

Akademik tersliklerin üstesinden gelme ve azim arasındaki ilişki, Fong ve Kim'in (2021) çalışmasında ele alınmaktadır. Araştırmaya göre azim ve akademik zorlukların üstesinden gelme arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Temel bileşenler analizi (TBA) sonuçları, bu iki kavram arasında belirgin ayrımlar bulmuştur. Duckworth vd. de (2007) yüksek düzeyde azim sahibi olan öğrencilerin, başarısızlık ve zorluklarla karşılaştıklarında kararlılıkla çalışmalarına devam ederek akademik zorlukların üstesinden gelme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, azim ve akademik zorlukların üstesinden gelme konularının birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Başa çıkma (Coping). APA'ya göre başa çıkma kişinin kaynaklarını zorlayan ya da aşan bir durum olarak değerlendirilen talepleri yönetmek veya bu tür taleplerin neden olduğu olumsuz duyguları ve çatışmayı azaltmak için bilişsel ve davranışsal stratejilerin kullanılmasıdır (VandenBos, 2016). Psikolojik bir yapı olan başa çıkmayla ilgili araştırmalar akademik stresin kapsamı ve olumsuz etkilerinin fark edilmesi sonucunda başlamıştır (Thein ve Razak, 2013). Başa çıkma, kişinin karşılaştığı zorlayıcı dış veya iç taleplerle başa çıkabilmek için sergilediği sürekli olarak değişen bilişsel ve davranışsal çabalarıdır (Lazarus ve Folkman, 1984).

VandenBos'a (2016) göre başa çıkma stratejileri, sorunları bilinçli ve direkt bir yaklaşımla ele aldığı için savunma mekanizmalarından farklılık göstermektedir. Lazarus ve Folkman'a göre (1984) başa çıkma sürecine yönelik yaklaşımın üç temel özelliği bulunmaktadır: İlk olarak, bu yaklaşım, kişinin gerçek düşünce ve eylemlerine odaklanır; yapması gerekenlerle değil, gerçekleştirdikleriyle ilgilenir. İkinci olarak, başa çıkma düşünceleri ve eylemleri her zaman belirli bir bağlam içinde incelenir; başa çıkmayı daha iyi anlamak ve değerlendirmek için kişinin neyle başa çıktığını, koşullarını bilmek önemlidir. Son olarak, başa çıkma süreci, stresli bir durumda kişinin başa çıkma düşünceleri ve

eylemlerindeki değişimi içerir. Kişi, duruma bağlı olarak savunma veya problem çözme stratejilerine yönelebilir.

Öte yandan, akademik tersliklerin üstesinden gelme ve baş etme sıkıntı, aksilik, meydan okuma ve zorluklarla ilgilidir. Fakat her biri farklı ayrıntıları hedeflemektedir ve farklı yapılarıdır (Martin vd., 2012; Putwain vd., 2020). Sonuç olarak, akademik tersliklerin üstesinden gelme yaşanan küçük olumsuzlukların üstesinden gelmeyi hedefler (Martin vd., 2012), başa çıkma ise bazen savunma yaparken bazen problemi çözer ve daha çok stresle ilişkilidir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Uyum (Adaptability). Uyum ile akademik tersliklerin üstesinden gelme birbiriyle ilişkili fakat farklı yapılarıdır (Martin vd., 2013). Martin'e göre, belirsizlik ve yenilikler, zorluk ve tersliklerden farklıdır. Uyum, öğrencilerin yeni, değişen ya da belirsiz koşullar, şartlar ve durumlar karşısında psiko-davranışsal işlevlerini yapıcı bir şekilde düzenlemesi kapasitesidir (Martin vd., 2012). Martin'e göre, düzenleme kapasitesi bilişsel (Martin, 2017), davranışsal (Heckhausen, 1999) ve duygusal (Gross, 1998) bileşenlerden oluşmaktadır.

Akademik tersliklerin üstesinden gelmenin öncelikli amacı durumun üstesinden gelmek veya durumu idare etmek iken; uyumun odağı değişim, yenilik, belirsizlik ve daha iddialı sonuçlardır (Martin vd., 2012). Her değişim olumsuz, her yenilik bir tehdit ve her belirsizlik bir meydan okuma değildir. Bunlar olumlu şeylerdir, büyüme ve başlangıçlar için fırsattırlar (Martin, 2017).

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelmenin Yordayıcıları

Akademik tersliklerin üstesinden gelme öğrencilerin günlük akademik zorlukların üstesinden gelmelerine yarayan bir yapıdır (Martin ve Marsh, 2008a). Araştırmalar akademik tersliklerin üstesinden gelmeyi yordayan motivasyonel belirleyiciler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu yordayıcılar (5C) güven (özyeterlik), koordinasyon (planlama), bağlılık (sebat), soğukkanlılık (düşük kaygı) ve kontrol (belirsizliği kontrol)'dür (Martin ve Marsh, 2006; Martin vd., 2010). Martin (t.y.) bu motivasyonel belirleyicileri ölçmek amacıyla bir

Motivasyon ve Katılım Ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin ilkökul, lise ve üniversite örneklemlerine uygun olarak üç farklı versiyonu bulunmaktadır. Bu araştırmanın örneklemine uygun olan Motivasyon ve Katılım Ölçeği: İlkokul versiyonudur. Bu form 11 faktör ve her faktörde 4 madde olmak üzere 44 maddeden oluşan ücretli bir ölçektir. Ölçeğin faktörleri arasında akademik tersliklerin üstesinden gelmenin yordayıcıları da (5C) yer almaktadır. Aşağıda parantez içi kavramlar Martin vd. (2010) tarafından 5C'nin içeriğini tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu çalışmada da 5C'nin içeriğini yansıtmak üzere parantez içindeki kavramların Türkçe karşılıkları kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanma süresi 10-15 dakikadır. Bu çalışmada ücretsiz formu geliştirilen 5C'nin faktörleri şunlardır:

Güven (Confidence). Özyeterlik kavramı sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır. Kavram öğrencinin istenen sonuçlara ulaşmak için bir görevin üstesinden gelmede kendi yeteneklerine ilişkin algılarını ifade etmektedir (Low ve Jin, 2012). Öğrenciler öğrenme faaliyetlerine katılırken kişisel faktörlerden (ör., hedef belirleme ve bilişsel bilgi işleme) ve durumsal değişkenlerden (ör., geri bildirim ve sosyal karşılaştırmalar) etkilenirler. Bu etkiler öğrencilere ne kadar iyi öğrendiklerine dair ipuçları sağlar. Öğrenmedeki ilerleme algıları öz yeterliklerini güçlendirir. Eğer öğrenciler daha fazla çaba harcayarak ya da daha etkili öğrenme stratejileri kullanarak daha iyi performans gösterebileceklerine inanıyorlarsa, yavaş ilerleme öz-yeterliği düşürmeyecektir (Schunk, 2012). Bir öğrenme etkinliğinin başlangıcında, öğrencilerin öğrenme konusundaki öz yeterlikleri, geçmiş deneyimlerine, kişisel niteliklerine (ör., yetenekler ve tutumlar) ve sosyal desteğe bağlıdır. Sosyal destek, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve diğer kişilerin öğrencilere öğrenmeyi teşvik etme, öğrenme için gerekli kaynaklara (ör., materyaller ve tesisler) erişimlerini kolaylaştırma ve öz-düzenleyici stratejilerle beceri gelişimini destekleme derecesini içerir (Schunk ve DiBenedetto, 2022).

Özyeterlik duygusu kimi öğrencilerde yüksekken kimilerinde düşüktür. Özyeterlik duygusu yüksek olan öğrenciler zorlu hedefler belirler ve onlara güçlü bir bağlılık gösterirler; zor görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken

zorluklar olarak bakarlar (Schunk, 1989; Schunk ve DiBenedetto, 2014). Zorluklarla karşılaştıkları zaman daha uzun süre dayanır ve daha yüksek başarı gösterirler (Schunk ve Pajares, 2002). Başarısızlık yaşadıklarında çabalarını artırır, sürdürür ve aksilikler yaşandıktan sonra özyeterlik duygularını hızla geri kazanırlar (Schunk ve DiBenedetto, 2014). Eylemlerin birçoğu öncelikle düşüncede düzenlenir. Öğrencilerin zihinlerindeki ileriye dönük senaryolar özyeterlik inançlarına göre şekillenir. Özyeterlik duygusu yüksek olan öğrenciler başarı senaryolarını, düşük olanlar başarısızlık senaryolarını zihinlerinde canlandırırlar. Bu bilgilere ek olarak özyeterlik duyguları düşük olan öğrenciler başarısızlık veya aksiliklerle karşılaştıklarında yeterlik duygularını daha geç geri kazanırlar (Bandura, 1995) ve başarıyla ilgili bir görevle karşılaştıklarında, bundan kaçınma eğiliminde olurlar (Low ve Jin, 2012).

Öğrencilerin özyeterlik inançları geliştirilebilir (Bandura, 1997). Bunun dört farklı yöntemi bulunmaktadır. İlki ustalık, yani bireyin geçmiş deneyimleridir. Ustalık deneyimleri öğrencinin başarıya ulaşmak amacıyla neler yapabileceğine dair kişisel deneyimleridir (Lippke, 2017). Başarılar öğrencinin öz-yeterliğine yönelik sağlam bir inanç oluşturmasını sağlarken, başarısızlıklar bu inancı zayıflatır. Bu durum özellikle özyeterlik duygusu tam gelişmediğinde başarısızlık yaşanırsa gerçekleşir. Ustalık deneyimleri yoluyla özyeterlik geliştirmenin yolu alışkanlıkları sürdürmek değildir. Değişen koşulları yönetmek için bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleyici araçlar edinerek uygun planlar oluşturulur ve uygulanır. Öğrencilerin kolay başarıları deneyimlemesi, hızlı sonuçlar beklemelerine ve başarısızlık yaşadıklarında kolayca cesaretlerinin kırılmasına neden olur. Sağlam bir özyeterlik duygusu azimle engellerin üstesinden gelme davranışlarını gerektirir (Bandura, 1995). Özyeterlik inancını geliştirmenin ikinci yolu ise sosyal modellerdir (Bandura, 1997). Modelleyerek özyeterlik inancını geliştirebilmek modelle olan benzerlikten büyük bir şekilde etkilenir. Benzerlik ne kadar çoksa modelin başarısı veya başarısızlığı o kadar etkileyicidir. Öğrenciler kendilerinden çok farklı gördükleri modellerin davranışlarından ve elde ettikleri sonuçtan pek etkilenmezler (Bandura, 1995). Öz-yeterliği geliştirmenin üçüncü yolu sosyal

iknadır. Bu, öğrencilerin genellikle bir görevi başarabilecek yeteneklere sahip olduklarına dair ikna edici geri bildirimlerle yapılır, örneğin, "Bu işin altından kalkabilirsin" gibi ifadelerle. Bu tür bilgilerin öğrenciye aktarılması, onu motive eder çünkü bu, kişinin başarılı performans gösterebilecek yeteneklere sahip olduğunu belirtir. Başarılar için geri bildirim almak, öğrencilerin yeteneklerine dair algılarını destekler ve özyeterlik ile becerilerini artırır (Schunk, 1989). Yeterlik inançlarını değiştirmenin dördüncü yolu, fiziksel durumu iyileştirmek, stresi ve olumsuz duygusal eğilimleri azaltmak ve bedensel durumların yanlış yorumlanmasını düzeltmektir. Önemli olan duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğu değil, bunların nasıl algılandığı ve yorumlandığıdır. Yüksek öz-yeterliğe sahip bir öğrenci duygusal uyarılma durumlarını performans artırıcı olarak görürken, düşük öz-yeterliliğe sahip bir öğrenci bu durumu zayıflatıcı olarak görebilir (Bandura, 1995).

Yapılan çalışmalar öz-yeterliğin akademik tersliklerin üstesinden gelmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Martin ve Marsh, 2008a; Yun vd., 2018). Benzer şekilde, bazı araştırmalar da akademik tersliklerin üstesinden gelmenin önemli bir düzeyde özyeterliği yordadığını göstermiştir. Akademik tersliklerin üstesinden gelme ne kadar yüksekse öz yeterlik de o kadar yüksektir (Lei vd., 2022; Olendo vd., 2019; Weißenfels vd., 2023).

Koordinasyon (Coordination). Plan, belirli bir sorunun veya görevin çözümüne götüren adım adım bir prosedürdür (Conway ve Ashman, 1989). Planlama, hedefe yönelik olmayı, alt hedefleri ayrıştırmayı ve bir amaca yönelik eylemlerin sıralanmasını gerektirir (Anderson, 2000'den aktaran Lombardi vd., 2017). Planlama becerisine sahip bireyler zamanlarını yapıcı bir şekilde kullanırlar ve zamanlarını yönetmenin sorumluluğunu alırlar (Britton ve Tesser, 1991; Cohen vd., 1995; Yarbro ve Ventura, 2018). Bunlara ek olarak hedefler belirler, önemli tarihleri takvimle takip ederler, ödevlere çalışmayı son güne bırakmazlar ve materyallerini kontrol ederler. Günlerini ve haftalarını planlarlar. Hedef ve yapılacaklar listesi hazırlarlar. Program yaparlar (Britton ve Tesser, 1991).

Araştırmalar akademik tersliklerin üstesinden gelme ile planlama becerisi arasında pozitif, anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğunu göstermiştir (Hirvonen vd., 2020; Martin vd., 2010).

Bağlılık (Commitment). Sebat, hedeflere ulaşmak için zorluklara katlanma genel eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Howard ve Crayne, 2019). Bir başka sebat tanımı ise bir görevin doğası veya zorluğu ne olursa olsun, projeyi tamamlamak için görevi devam ettirmektir (Miller ve Rucas, 2012). Kişinin çok zor veya çözülemeyen bir görevle karşı karşıya kaldığında, üzerinde çalışabileceği zaman veya deneme sayısında sınırsız olmasıdır (Feather, 1962).

Araştırmalar akademik tersliklerin üstesinden gelme ile sebat arasında pozitif, anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğunu göstermiştir (Martin vd., 2010).

Soğukkanlılık (Composure). Akademik kaygı, öğrencilerin akademik performanslarından duydukları endişe, diğer öğrencilere kıyasla başarısızlık korkusu, sorumluluklarını yerine getirebilme kaygısı ve sınavlarda stres yaşama gibi unsurları içeren birçok farklı akademik endişe faaliyetleriyle ilgili geniş bir yapıdır (Cassady, 2010'dan aktaran Bülbül, 2022). Anksiyete bozukluğu olan öğrenciler kolayca hayal kırılığına uğradıkları için çalışmalarını tamamlamakta zorlanabilirler. Her şeyi doğru yapmak konusunda o kadar çok endişelenebilirler ki bitirmeleri diğer öğrencilere göre çok daha uzun sürebilir veya hiçbir şeyi düzgün yapamayacaklarından korktukları için başlamayı reddedebilirler. Akademik kaygı uygun şekilde ele alınmazsa, öğrencinin ertelemesine, okul ödevlerinde yetersiz performans göstermesine, derslerinde başarısız olmasına ve akranlarıyla sosyalleşmekten ya da ilgisini çeken faaliyetlerden uzaklaşmasına neden olmak gibi birçok ciddi ve uzun süreli sonuçlara yol açabilir (Khemka ve Rathod, 2016). Artan kaygı konsantre olma ve iyi bir performans sergilemeyi de engelleyebilir (Killu vd., 2016). Öğrenciler akademik çalışmalara odaklanmasını ve başarılı bir şekilde tamamlamasını engelleyen düşüncelere kapılabilirler. Bunlar başarısızlığın tahmini, kendi kendini alçaltan düşünceler veya kötü yapmanın sonuçlarıyla meşgul olma olabilir.

Düşüncelerin yanı sıra tamamlanması gereken görevle ilgili ancak verimsiz olan ve başarılı performansı engelleyen davranışlar da sergileyebilir. Örneğin, bir sınav sırasında sürekli saati kontrol etmek veya cevaplayamayacağın bir test sorusu üzerinde çok fazla zaman harcamak gibi. Bunlara ek olarak, kaygının biyolojik belirtileri de olabilir (Hooda, 2017). Tikler, hızlı kalp atışı, ciltte kızarma, terleme, baş ağrıları, kas gerginliği, hiperventilasyon (gerekenden daha hızlı ve/veya daha derin nefes alma durumu), bulantı/kusma, idrar kaçırma, sık idrara çıkma, vücut ağrıları, göğüs ağrıları, konuşma güçlüğü, baş dönmesi, abartılı irkilme tepkisi, kas seğirmesi, sıcak basması, titreme bu belirtilerden bazılarıdır (Killu vd., 2016).

Araştırmalar düşük kaygı düzeyi ile akademik tersliklerin üstesinden gelme arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir (Martin vd., 2010).

Kontrol (Control). Kontrol, öğrencinin çevresindeki olayları öngörme ve yönlendirme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanabilir (Stupnisky vd., 2012). Öğrenciler "kontrolde" olduklarını hissettiklerinde bu, sorumluluk algılarının artmasına yol açar (Perry vd., 2005). Yüksek akademik kontrollü öğrenciler daha fazla çaba harcamış, daha az can sıkıntısı ve kaygı bildirmiş, daha fazla motive olmuş, kendini izleme stratejilerini daha sık kullanmış, ödevleri ve genel olarak yaşam üzerinde daha fazla kontrole sahip olduklarını hissetmiş, daha iyi performans gösterdiklerine inanmış ve daha yüksek başarı elde etmişlerdir (Perry vd., 2001). Cassidy ve Eachus (2000) daha yüksek kontrol algısına sahip öğrencilerin daha etkili çalışma stratejileri kullandıklarını ve bunun da daha yüksek akademik başarı ile sonuçlandığını bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar belirsizliği kontrol ile akademik tersliklerin üstesinden gelmenin pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (Martin vd., 2010).

Akademik Olarak Kendini Engelleme

İlk olarak Edward E. Jones ve Steven Berglas tarafından kavramsallaştırılan kendini engelleme, bir kişinin başarısızlık beklentisiyle özsaygısını korumak için engeller yaratması ya da iddia etmesine dair bilişsel bir stratejidir (Feick ve Rhodewalt, 1997). Bunu yapmak,

yetenek eksikliğine yapılan atıfları azaltmalarına olanak sağlayarak bireyin olumlu benlik algılarını korur. Kendini engelleme, başarının ardından yeteneğe yapılan atıfları artırmak için de kullanılabilir (Lippke, 2017). Kendini engelleme stratejileri öğrencinin başarısızlığını dışsallaştırması ve başarıyı içselleştirmesi imkanını sunan eylemlerdir (Berglas ve Jones, 1978). Kendini engelleme öngörüye dayalıdır. Öğrenci yaşanmış bir başarısızlık için değil, yaşanması olası bir başarısızlık durumu için makul nedenler ve koşullar oluşturmaya çalışır. Yaşanan başarısızlığı kendi yetenek ve çabasına değil, olaylara ya da koşullara bağlar (Garcia, 1995; Urdan ve Midgley, 2001). Öğrenciler kendini engellerken birtakım stratejiler kullanırlar (Convington, 1992). Öğrencilerin yüksek puan almaları ve akademik olarak kendilerini yetkin algılamaları kendini engelleme stratejilerini kullanma olasılıklarını düşürmektedir. Ayrıca, beceri hedeflerine (ability goals) yapılan vurgular kendini engelleme stratejilerini kullanma olasılıklarını artırmaktadır (Urdan vd., 1998). Kendini engelleme stratejileri davranışsal veya sözel olabilir (Torisu ve Boruchovitch, 2023).

Kendini engelleme stratejileri; erteleme davranışı, ulaşılamaz/başarılamaz hedefler belirleme, başarısız bireylerin çabalamayı/çalışmayı reddetme davranışı ve başarısızlığı gizlemek için başarısızlık kadar kötü gözükmeyen (ör. kaygı) nedenlerle entelektüelleştirmedir (Covington, 1992). Sınıfta dikkat dağıtma, başka şeyler düşünme, konuşma, zamanı iyi yönetmeme, ödevlerini yapmama/sorumluluklarını yerine getirmeme, çaba eksikliği, derse katılmama, dersleri kaçırma, erteleme, yorgunluk, kaygı, sinirlilik, sınav/ders öncesinde az uyuma, gereğinden fazla çaba gösterme, birden çok aktiviteyi birlikte yürütme ve çalışma ortamını organize etmeme öğrenciler tarafından bildiren kendini engelleme davranışlarıdır (Boruchovitch vd., 2022). Kendini engelleyen öğrenciler düşük gayret gösterirler. Düşük gayret göstermeleri akademik başarıda düşmeye neden olabilir. Bununla birlikte, kendini engelleme davranışı duygusal olarak iyi bir sonuç yaratabilir. İyi sonuç yaratma sebeplerinden biri öğrencinin, başarısızlığını gösterdiği düşük gayrete atfetmesi ve bir diğer sebebi düşük gayret göstermesi sonucunda elde edilen başarının yüksek yetenek olarak düşünülmesidir (Garcia, 1995).

Kendini engelleme davranışını çok kullanan öğrencilerin olumlu duygu odaklı stratejileri (olumlu yorumlama, duygu onarımı gibi) daha az kullandıkları, akademik başarılarının daha düşük olduğu, sınavlara daha az ve verimsiz çalıştıkları, benlik saygılarının azaldığı, okul sağlık servisini daha çok ziyaret ettikleri gözlenmiştir (Zuckerman vd., 1998). Kendini engelleme davranışlarını tespit etmek bunlardan kaçınmayı, öğrenmeyi geliştiren eylemleri keşfetmekse bunları güçlendirmeyi sağlar. Bunlar öğrencinin uyumunu sağlamak ve okulu bırakmasını engellemek için önemlidir (Boruchovitch vd., 2022). Strube (1986) çalışmasında öğrencilere bir sınavdan sonra ve bir sınavdan iki gün önce yeteneklerini engelleyecek bir liste doldurttu. Erkek öğrencilerden yüksek kendini engellemeye sahip olanlar düşük kendini engellemeye sahip olanlara göre daha fazla engelleyecek madde bildirmişlerdir. Kadınlarda ise herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Çalışmaya göre kendi kendini engelleme, benlik saygısı ile yüksek oranda ilişkili olduğundan araştırmacıların bireysel farklılıkları kontrol etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Bireysel farklılıklardan bir diğeri de öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelme düzeyleridir.

Öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeyleriyle akademik tersliklerin üstesinden gelmeleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Akademik kendini engelleme davranışları arttıkça öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelmeleri azalmaktadır (Aloka vd., 2022). Bahrami (2017) bilişsel duygu düzenlemenin yordayıcı, akademik kendini engellemenin aracı ve akademik tersliklerin üstesinden gelmenin sonuç değişken olduğu bir model testi gerçekleştirmişlerdir. Örneklem liseli 323 kız öğrenciden oluşmaktadır. Model testi sonuçlarına göre akademik kendini engelleme arttıkça akademik tersliklerin üstesinden gelme azalmış, akademik kendini engelleme azaldıkça akademik tersliklerin üstesinden gelme artmıştır. Değişkenler arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Martin ise (2013) akademik tersliklerin üstesinden gelmenin akademik dayanıklılık aracılığıyla akademik kendini engellemeyi yordadığını ve akademik tersliklerin üstesinden gelme ile akademik kendini engelleme arasında negatif yönde önemli bir ilişki

olduğunu bulmuştur. Berglas ve Jones'e (1978) göre hayatın zorluklarının üstesinden gelebilecek yetenek ve kaynaklara sahip olan kişiler kendi kendini engellemeyi kullanmazlar. Buna göre öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerilerini geliştirmeleri ve artırmaları kendi kendini engelleme eğilimlerini azaltabilir.

Olumsuz Akademik Yaşantılar

Birçok öğrenci aniden okulu bırakmaz. Öğrenciler henüz eğitimin erken kademelerindeyken okulu terk etmelerine neden olabilecek çeşitli olumsuzluklar yaşayabilmektedirler. Okul terkini süreç olarak ele alırken, okulu bırakma kararından önce ne tür göstergelerin olduğunu, bunların ne zaman ortaya çıktığını tespit etmek daha çok öğrencinin okulda kalmasını sağlayacak müdahalelerin geliştirilmesinde gerekli bilgileri sağlar (Rumberger, 2011). Bu yönüyle akademik olumsuzlukların, okul terk riskini yordamada önemli olduğu düşünülebilir.

Eğitim bağlamında olumsuzluk, bir öğrencinin öğrenmesini, gelişimini ve başarısını olumsuz yönde etkileyen bir koşul, durum, eşitsizlik ya da olay olarak tanımlanmaktadır (Holliman ve Sheeny, 2023). Akademik olumsuzluklar bir derste başarısız olmak, ödevleri zamanında teslim edememek, okuldan uzaklaştırma almak, okula gitmemek/gitmekten kaçınmak, okul veya sınıf değiştirmek gibi eylemleri içermektedir (Martin, 2013). Olumsuzluklar bireysel, toplumsal ve çevresel faktörlerden oluşan karmaşık bir ağ tarafından belirlenir ve oluşturulur. Olumlu bir değişim yaşanabilme ihtimalini artırmak için olumsuzluklara birçok farklı düzeyde müdahale edilmelidir (Holliman ve Sheeny, 2023).

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları akademik olumsuzlukların dersler, aile, akranlar ve öğretmenlerle ilgili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin derslerle ilgili yaşadığı olumsuzluklar

Ödevleri geç teslim etme, beklenenden düşük notlar alma, sınavlarda başarısız olma ve devamsızlık yapma ve konu materyalini zor bulmadır (Bryan vd., 2014; Martin, 2013). Bunlara ek olarak, geçici düşük başarı dönemleri, öğrenme ve test etme ile ilgili stres ve

baskı, düşük nottan kaynaklanan düşük güven, motivasyon ve katılımı kısa süreli düşüşler de bu kapsamdaki olumsuzluklardır (Martin ve Marsh, 2009).

Aileyle ilgili yaşanan olumsuzluklar

Öğrenci başarısını olumsuz etkileyen ailevi problemler arasında iletişim sorunları, ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentileri, akranlar ya da kardeşleriyle kıyaslamaları, ilgisizlik, evde uygun ders çalışma ortamının olmaması, anne baba kaybı, maddi imkansızlıklar, hastalıklar, huzursuz bir aile ortamı ve parçalanmış aile sayılabilir (Dam, 2008). Ailenin ilgi ve olumlu yaklaşım göstermesi, baskı ve zorlama yapmaması, kıyaslama yapmaması, çocuğu övücü ifadelerle desteklemesi ve çocuğun ders çalışmasını sağlamak amacıyla ilgi duyduğu ders dışı etkinliklere de yer vermesi öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olan olumlu ebeveyn davranışlarındandır (Satır, 1996).

Akranlarla ilgili yaşanan olumsuzluklar

Akranlarla yaşanan olumsuzluklar sözel (lakaplarla çağrılmak), fiziksel (vurmak, itmek, tekmelemek), genel (zorbalığa uğramak) ve ilişkisel (hakkında kötü söylentiler yapılması) olabilmektedir (Troop-Gordon ve Ladd, 2015).

Öğretmenlerle ilgili yaşanan olumsuzluklar

Bir çalışma hakkında öğretmenlerden yeterli geri bildirim alamamak, öğretmenlerle ilişkilerde zorluklar yaşamak (Martin, 2013; Martin ve Marsh, 2009).

Akademik olumsuzluklar yaşamak hem akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisiyle hem de okul terki ile ilişkilidir. Öğrencilerin şevkini kırma, onlara kötü muamelede bulunma, öğrenci-öğretmen ilişkisinin kötü olması, ağır cezalar verme ve derslerde motivasyon eksikliği öğrencilerin okulu erken bırakmak riskini artırırken (El Alaoui vd., 2021); aile, öğretmen ve akran ilişkilerinin iyi olması, öğrencinin onlardan destek görmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemekte ve terki önlemede etkili olmaktadır (Ergül, 2019). Martin ve Marsh (2020) akademik olumsuzluklar ve akademik tersliklerin üstesinden gelme arasında karşılıklı bir ilişkiyi ele aldıkları boylamsal bir çalışma yapmışlardır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik yaşamlarında daha az akademik olumsuzluk yaşamalarına yol açtığından, öğrencilere akademik olumsuzluklarla etkili bir şekilde başa çıkma kapasitesini (akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisini) aşılamanın önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, yüksek düzeyde akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisiyle birlikte gerçekleştiğinde akademik olumsuzluk deneyimlerinin olumlu etkilerinin bile olabileceği ileri sürülmüştür.

İlgili Araştırmalar

Akademik tersliklerin üstesinden gelme ve okul terk riski

Literatürde akademik tersliklerin üstesinden gelme ve okul terki arasındaki ilişkiyi gösteren az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu sebeple okul terki değişkeniyle benzer ve ilişkili olan diğer değişkenlerle akademik tersliklerin üstesinden gelme değişkeni arasındaki ilişkiyi veren araştırmalara da yer verilmiştir.

Granziera vd. (2022) öğretmen desteğinin akademik tersliklerin üstünden gelme ve akademik çıktılar üzerindeki rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin araçsal ve duygusal desteğinin akademik tersliklerin üstesinden gelme ve akademik sonuçlar üzerindeki etkisini (bağlılık ve akademik beceriler) incelemektir. Araştırmanın birinci aşamasında Singapurlu lise öğrencilerinden oluşan örnekleme öğretmen desteğinin akademik tersliklerin üstesinden gelme ve akademik bağlılık (ödevlerde çaba ve devam, okulun algılanan önemi ve okula aidiyet duyguları) üzerindeki etkisi kesitsel olarak incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise Avustralyalı ilkökul öğrencilerinin öğretmen desteğinin akademik tersliklerin üstesinden gelme, akademik bağlılık ve akademik beceriler üzerindeki etkisi boylamsal olarak incelenmiş ve ilk çalışma genişletilmiştir. Her iki aşamadan da elde edilen veriler benzer sonuçları ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları akademik tersliklerin üstesinden gelme ile akademik bağlılık arasında pozitif yönde ve önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen desteği ile okula aidiyet ilişkisi arasındaki ilişkiye akademik tersliklerin üstesinden gelme aracılık etmektedir.

Bostwick vd. (2022) ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik tersliklerin üstesinden gelme, okul desteği algıları ile motivasyon ve okula bağlılıkları (engagement) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma boylamsal bir çalışmadır ve bir yıl sürmüştür. Analiz sonuçlarına göre, akademik tersliklerin üstesinden gelme ile okul aidiyeti (school belonging) arasında karşılıklı önemli bir ilişki bulunmaktadır. Zamanla bu iki yapı birbirini güçlendirmektedir.

Ursin vd. (2021) akademik stres ve okula bağlılık arasındaki ilişkide akademik tersliklerin üstesinden gelme ve sosyal desteğin aracı rolünü incelemiştir. Katılımcılar Finlandyalı, yaş ortalaması 8.5 olan, 403 ilköğretim öğrencileridir. Araştırmada akademik tersliklerin üstesinden gelme ile okula bağlılık (duygusal bağlılık ve bilişsel bağlılık) faktörleri arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Buna ek olarak, öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelmeleri ne kadar yüksekse o kadar okula bağlılıkları artmıştır. Algılanan stres ile okula bağlılık arasındaki ilişkide akademik tersliklerin üstesinden gelme bilişsel bağlılık için tam duygusal bağlılık için ise kısmi aracılık etmiştir.

Comerford vd. (2015) akademik tersliklerin üstesinden gelmeyle ilgili karma desene dayalı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın ilk amacı akademik tersliklerin üstesinden gelmenin ayrı özelliklerini tespit etmektir. İkinci amacı ise akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okuldan erken ayrılma kararlarını anlamaya yardımcı olup olmadığını saptamaktır. İki aşamadan oluşan araştırmanın birinci aşaması 31 öğrenciden oluşurken ikinci aşama 571 öğrenciden oluşmaktadır. İlgili araştırma öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelme düzeylerini ölçmek amacıyla beş boyutlu (güven, kontrol, planlama, özerklik ve sebat), 29 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre güven, planlama ve sebat boyutları ile okulu erken bırakma olasılığı arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Buna göre, bu boyutlardan yüksek puan alan öğrencilerin okulu erken bırakma ihtimalleri diğerlerine göre daha düşüktür.

Kendini engelleme ve akademik tersliklerin üstesinden gelme

Bahrami (2017) bilişsel duygu düzenleme ile akademik tersliklerin üstesinden gelme arasındaki ilişkide kendini engellemenin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 323 liseli kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel duygu düzenleme ile akademik tersliklerin üstesinden gelme arasındaki ilişkide kendini engelleme aracılık etmektedir ve akademik tersliklerin üstesinden gelme ile kendini engelleme arasında negatif, büyük ve önemli bir ilişki vardır.

Martin vd. (2013) “belirsizlik ve yeniliklere” uyum sağlamanın eğilimsel yordayıcılarını (kişilik ve örtük kuram), akademik (motivasyon, okula katılım, katılmama) ve akademik olmayan (benlik saygısı, yaşam doyumu, anlam ve amaç duygusu, duygusal dengesizlik) sonuçlarını araştırmışlardır. Dokuz liseden 969 ergenin katıldığı bu boylamsal çalışma (2 zaman noktası, 1 yıl arayla), sosyo-demografik faktörlerin ve önceki başarının etkilerinin ötesinde, kişiliğin (sorumluluk ve yumuşak başlılığın - olumlu; nevrotkliğin - olumsuz) ve örtük teorilerin (zeka hakkında çabayla ilgili inançlar - olumlu) önemli ölçüde uyumu yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, uyum sağlama sosyodemografik faktörlerin, önceki başarının, kişiliğin, örtük teorilerin ve uyum sağlama ile aynı gelişimsel düzenleme alanını paylaşan iki değişkenin (tersliklerin üstesinden gelme ve öz düzenleme) etkilerinin ötesinde, akademik (derse katılım, okuldan zevk alma ve olumlu akademik amaçlar - olumlu; kendini engelleme ve katılmama - olumsuz) ve akademik olmayan (öz saygı, yaşam doyumu ve anlam ve amaç duygusu - olumlu) sonuçları önemli ölçüde yordamıştır.

Kendini engelleme ve okul terk riski

Scheunemann vd. (2022) araştırmalarında akademik erteleme, çalışma memnuniyeti ve terk niyeti arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın amacı üç değişken arasındaki karşılıklı ilişkileri analiz etmektir. Araştırma boylamsal bir çalışmadır. Örneklem grubu Almanya’da yüksek okulu bırakma oranlarına sahip matematik ve hukuk bölümünde okuyan 326 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Analiz sonuçları akademik erteleme ile okulu terk etme niyeti arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir.

Ruben-Clapper (2021) alternatif lise programından ayrılan ya da mezun olan öğrencilerle, kendini engelleme durumları yaşayıp yaşamadıklarına dair bir nitel çalışma yürütmüştür. Araştırmanın amacı liseyi bırakma kararını etkileyen koşulları anlamak ve anlamlı müdahaleleri tasarlamak amacıyla mezun olmak için gerekli özelliklerin neler olduğunu belirlemektir. Örneklem 14 (8 katılımcı okulu bırakmış, 6 katılımcı ise alternatif bir lise programından mezun olmuştur) katılımcıdan oluşmaktadır ve yaş aralığı 18-24'tür. Araştırmada demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcı günlükleri ve liseden mezun olma motivasyonunu temsil eden kişisel eserler ölçüm aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre kendini engelleme davranışları okulu bırakma oranlarının artmasına ve mezuniyet oranlarının düşmesine katkıda bulunmuştur.

Anlı (2019) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık seviyeleri ve akademik kendini engellemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta akademik kendini engellemenin okula bağlanma ile zayıf, negatif, önemli bir korelasyona sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmene ve arkadaşına bağlanma ile zayıf düzeyde, negatif yönde, önemli korelasyonlar bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, okula bağlanma arttıkça akademik kendini engelleme azalmış; akademik kendini engelleme, okula bağlanma azaldıkça artmıştır.

Collie vd. (2019) motivasyonel öğretim yaklaşımlarını genişletmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Örneklem, yaş ortalamaları 13.4 olan, 771 Avustralyalı ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen uyumsuz katılım (maladaptive engagement) değişkenleri kendini engelleme ve okuldan ayrılmadır. Analizler sonucunda kendini engelleme ile okuldan ayrılma arasında pozitif ve yüksek ilişki olduğu saptanmıştır.

Bäulke vd. (2018) motivasyonel düzenleme, akademik erteleme ve okul terk niyetleri arasındaki karşılıklı etkileri incelemiştir. Örneklem grubu, yaş ortalamaları 23.2, %58'i kadın olan 515 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, akademik erteleme ile okulu

bırakma niyeti arasında küçük ila orta derecede pozitif ilişki bulunmuştur. Bu da erteleyen öğrencilerin okulu bırakma niyetleri geliştirme konusunda daha yüksek bir risk taşıdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Martin vd. (2015) uyumu sağlamanın yordayıcı, kontrolün (hedefe yönelme, öz düzenleme, sebat ve eylemlilik) aracı ve başarısızlık dinamiklerinin (kaygı, performanstan kaçınma, kendini engelleme, okula katılmama) sonuç değişkeni olduğu bir aracı model test etmişlerdir. Çalışmanın verileri Martin vd.'nin 2013'teki çalışmalarından alınmıştır. Başarısızlık dinamikleri içerisindeki değişkenlerden ikisi kendini engelleme ve okuldan ayrılmadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre kendini engelleme ile okuldan ayrılma arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Kendini engelleme ve olumsuz yaşantılar

Núñez vd. (2023) kendini engellemenin ebeveynlerin ev ödevlerine katılım algısı ile öğrencilerin davranışsal katılımı arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubu yaş aralığı 12-16 olan, 643 (%51.8 kadın) öğrencidir. Araştırma sonuçlarına göre kendini engelleme düzeyi arttıkça yapılan ödev miktarı azalmakta, ödev için daha az vakit harcanmakta, daha az çaba sarf edilmekte ve erteleme davranışı daha fazladır. Bunlara ek olarak erteleme davranışı fazla olduğunda da yapılan ödev miktarı azalmakta, ödev için daha az vakit harcanmakta ve daha az çaba sarf edilmektedir.

Şimek ve Grum (2010) rekabete yönelik farklı tutumların, insanları rekabet için motive eden nedenlerin, rekabetten kaçınma nedenlerinin ve farklı motivasyon türlerinin kendini engelleme üzerindeki rollerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 748 (371 erkek ve 377 kadın) ilköğretim (grammar school) öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 15-19'dur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kendini engelleme performans kaygısı, kişisel imaj kaygısı, dikkat dağınıklığı ve eğitimde motivasyon eksikliği ile pozitif ve güçlü ilişki göstermiştir. Bunlara ek olarak, kendini engellemenin en güçlü yordayıcılarından birinin motivasyon düşüklüğü olduğu tespit edilmiştir.

Thomas ve Gadbois (2007) 161 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin kendilerini tanımlamalarının tutarlılığı, kendilerini öğrenen olarak tanımlamaları ve kendini engelleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre, kendini engelleme oranı yüksek olan öğrenciler daha yüzeysel öğrenme eğiliminde ve daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Bunlara ek olarak, daha düşük sınav performansı elde etmektedirler.

Novak (2005) kendini engelleme ile başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları 56 (39 kadın ve 17 erkek) ortaokul ve lise öğrencileridir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, kendini engelleme derecesi ile akademik not ortalaması arasında negatif yönlü önemli bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, akademik kendini engelleme düzeyi arttıkça akademik başarı düşmüştür.

Olumsuz yaşantılar ve okul terk riski

Portela Pruaño vd. (2022) liseyi erken terk edip yeniden eğitime dönen öğrencilerin neden yeniden döndüklerini araştırmıştır. Araştırma deseni niteldir ve tekil durum çalışmasıdır. Araştırmanın amacı öğrencilerin yeniden dönme sebeplerini öğrenerek erken okul terkini önleme ve müdahale çalışmalarını geliştirmektir. Örneklem İspanya'da yaşayan 18-24 yaş aralığında olan ne eğitimde ne de istihdamda statüsünde olan, 29 (20 erkek, 9 kadın) öğrenciden oluşmuştur. Görüşmeler yarı yapılandırılmış sorularla gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ve analizler sonucunda, yerel yetkililer tarafından yönetilen ve bir yıl süren ikinci şans programını yürüten bir eğitim merkezine (inşaat okulu) kaydolma nedenleri ve okulda kalma-eğitim ve öğretime yeniden katılma nedenleri belirlenmiştir. Okula kaydolma nedenleri üç başlık altında toplanmıştır; eğitim-öğretim, ekonomik durum-istihdam ve dış etkenler. Eğitim öğretim nedenleri arasında merkezin bir meslek öğrenmelerine katkı sunması, eğitim eksikliklerini gidermesi ve sertifika vermesi bulunmaktadır. Ekonomik durum ve istihdam nedenleri arasında merkezin vereceği sertifikanın işsizlik durumunu çözeceğine olan inanç yer almaktadır. Son olarak, dış etkenler arasında ise ailenin talebini karşılama; yakınlar, öğretmenler, arkadaşlar ve diğer

profesyonellerin tavsiyeleri ve profesyoneller tarafından merkeze yönlendirilme yer almaktadır. Öğrencilerin okulda kalma- eğitim ve öğretime yeniden katılma nedenleri de yine üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; eğitim-öğretim, istihdam ve ekonomik durum, aile ve kişisel nedenlerdir. Eğitim öğretim nedenleri arasında öğrenme ve bilgi edinme, eğitimcileriyle olan iyi ilişkileri ve akran ilişkileridir. Katılımcılara göre eğitimcileri ve akranlarıyla olan olumlu ilişkileri bu duruma katkı sunmaktadır. İstihdam ve ekonomik duruma ilişkin nedenler arasında ise işsizlikten kaçınabilmeyi, zamanı daha iyi değerlendirmeyi ifade etmişlerdir. Aile ve tavsiye gibi nedenler merkeze gelmede etkili olduğu kadar eğitimde kalma konusunda etkili olmasa da katılımcılardan nedenler içinde bahsedilenler olmuştur. Bu aşamada kişisel sebepler daha önemli hale gelmiştir. Katılımcılar daha mutlu, rahat ve iyi hissettiklerini dile getirmişlerdir. Merkezde olmanın onları dış problemlerden uzaklaştırdığını ve isteyerek motive olarak geldiklerini belirtmişlerdir.

Arslan'nın (2021) 420 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği korelasyonel araştırmada incelenen değişkenlerden biri de sık sık okuldan kaçmadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 15.4 olup, 237'si kadın, 183'ü erkektir. Sık sık okuldan kaçan öğrencilerin okuldan kaçmayanlara göre daha yüksek okul terk riski taşıdığı, okul terki riski ile okula bağlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

EL Alaoui vd. (2021) yaşları 12-19 arasında değişen 46 ortaokul ve lise öğrencisiyle karma desen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı Fas'ta okul terk eden öğrencilere odaklanarak, öğrencilerin algıladıkları şekliyle okulu terk etmenin temel nedenlerini belirlemektir. Çalışma sonunda okulu erken bırakma riski üzerinde öğretmen davranışlarının da etkisi olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin şevkinin kırılması, kötü muamelede bulunma, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kötü olması, ağır cezalar ve derslerde motivasyon eksikliği riski artırabilecek başlıca özellik ve davranışlar olarak sıralanmıştır.

Ogresta vd. (2020) gerçekleştirdikleri tipoloji çalışmasında dört tür terk sınıflandırması ortaya çıkarmışlardır bunlar; düşük akademik başarılar, sessiz terkler, uyumsuz terkler ve stresli terkler. Düşük akademik başarı grubunun temel özelliği, çeşitli

olumsuz okul faktörlerinin ve koşullarının sonucu olarak, kronik başarısızlık yaşanmasıdır. Bu faktörler; öğrencilerin müfredata hâkim olmada ve ödevlerini tamamlamada zorluk yaşamaları, okula gitmek için motivasyon eksikliği duymaları, yüksek devamsızlık ve yıl tekrarında bulunmaları ve ebeveynlerinin eğitimlerinde önemli bir rol oynamamalarıdır.

Ergül (2019) 2015-2016 öğretim yılında meslek liselerinde görev yapan 321 öğretmen ve idarecinin başarısızlık nedeni okul terkine yönelik algılarını araştırmıştır. Öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmeler ışığında dört boyut ortaya çıkmıştır. İlişkiler boyutu, bu dört boyuttan biridir ve aile, arkadaş ve okul ilişkilerini içermektedir. Boyuttan elde edilen verilere göre aile, öğretmen ve akran ilişkilerinin olumlu olması, onlardan destek görmek, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemekte ve okul terkini önleme etkili olmaktadır.

Sonuç olarak, önceki araştırmalar, öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri ve deneyimledikleri akademik olumsuzluklar arttıkça okul terk riskinin de arttığını göstermiştir. Bunun yanında, akademik tersliklerin üstesinden gelme kapasitesindeki artış okul terk riskini azaltmıştır. Ayrıca hem yabancı literatür hem de Türkçe literatür için yeni olan akademik tersliklerin üstesinden gelme kavramına ilişkin çalışmalar ilk olarak Martin ve Marsh tarafından gerçekleştirilmiştir ve hala çalışmalar sürmektedir. Türkçe literatürde oldukça az çalışma bulunmakla birlikte (ör. Aydın, 2021; Benderli, 2022; Öner, 2022; Toprak Çelen, 2020), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilimi alanında Şam'ın (2022) doktora tezinde değinmesi dışında, herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, ölçek uyarlama, ölçek geliştirme ve veri analiziyle ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırmada okul terkinin yordanmasına yönelik bir çoklu paralel aracı model önerilmiştir. Önerilen modelde yordayıcı değişken akademik kendini engelleme, sonuç değişken okul terk riski, olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelme aracı değişkenlerdir.

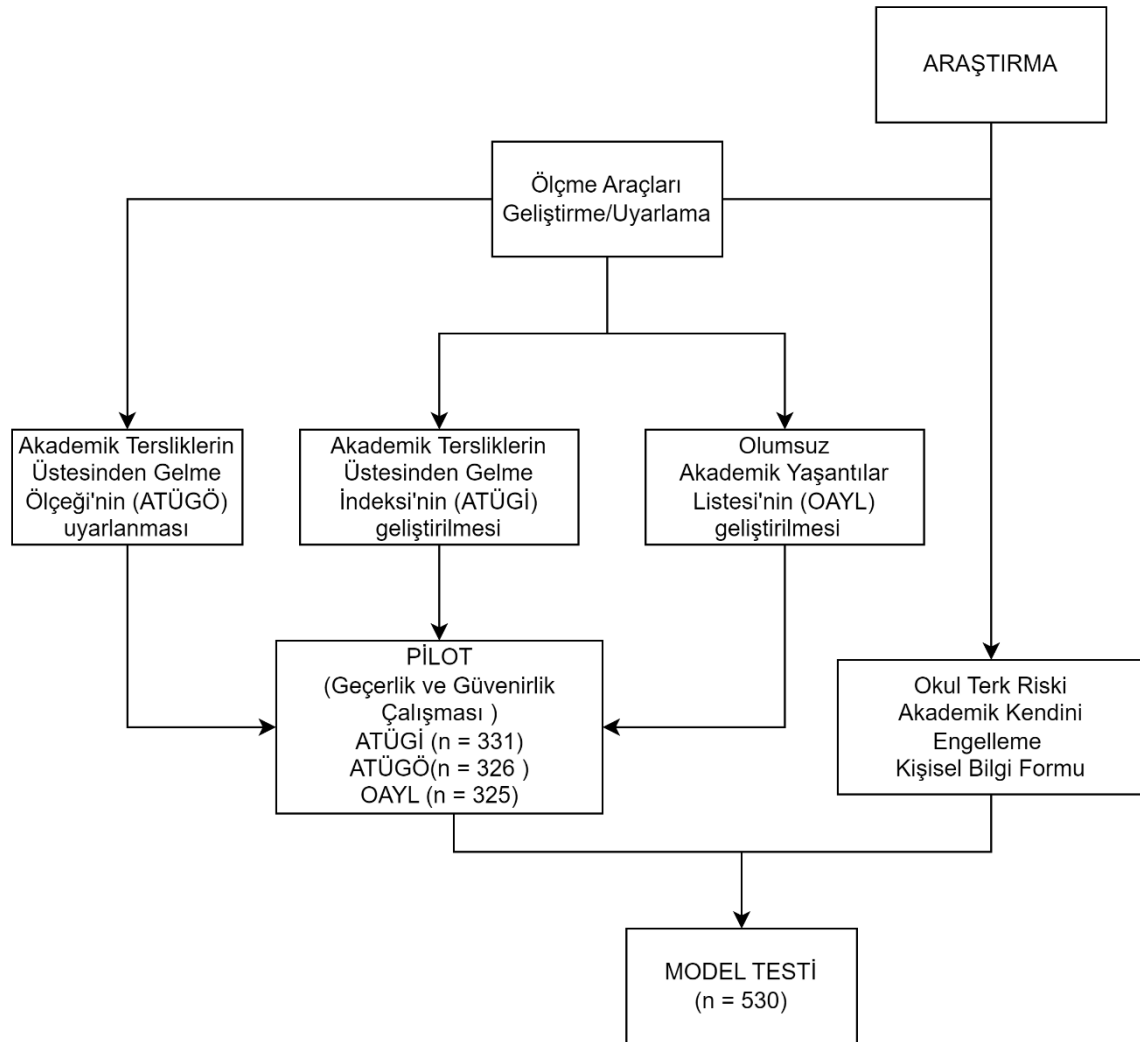
Fraenkel vd. (2012) yordamaya yönelik ilişkisel modelleri, bir ya da daha fazla yordayıcı değişkenden sonuç değişkenin kestirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmanın dayandığı, ilişkisel modellerin bir türünü oluşturan paralel modelde ise iki değişken arasındaki ilişkiye birden fazla değişkenin aracılık ettiği varsayılmaktadır (Hayes, 2022).

Önerilen model testi kapsamında OAYL ve ATÜGİ araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca ATÜGİ için eş zaman geçerliği kapsamında Martin ve Marsh'ın (2008) geliştirdiği ATÜGÖ Türkçeye uyarlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarını da kapsamaktadır.

Araştırma süreci Şekil 2'de özetlenmiştir.

Şekil 2

Araştırma Sürecinde İzlenen Adımlar



Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın iki katılımcı grubu bulunmaktadır:

- *Pilot uygulamaya katılanlar*
- *Model testi uygulamasına katılanlar*

Aşağıda sırasıyla katılımcılar hakkında bilgi verilmiştir:

Pilot Uygulama Katılımcıları

Ölçme araçlarının uyarlanması ve geliştirilmesiyle ilgili çalışma grubunu bir büyükşehir merkez ilçelerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 331 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgi formunda belirttikleri özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Pilot Uygulama Katılımcılarının Özelliklerine İlişkin Frekanslar ve Yüzdeler (n = 331)

Demografik değişkenler		Kadın	Erkek
		n (%)	n (%)
		152 (45.9)	179 (54.1)
Sınıf düzeyi	5. Sınıf	58 (17.5)	62 (18.7)
	6. Sınıf	42 (12.7)	45 (13.6)
	7. Sınıf	25 (7.6)	45 (13.6)
	8. Sınıf	27 (8.2)	27 (8.2)
Genel not ortalaması	0-49	0	0
	50-69	4 (1.2)	3 (0.9)
	70-84	29 (8.8)	44 (13.3)
	85-100	84 (25.4)	101 (30.5)
Akademik baş etme gücü ile ilişkili değişkenler			
Anne ile ilişki	İyi değil	4 (1.2)	4 (1.2)
	İyi	40 (12.1)	38 (11.5)
	Çok iyi	108 (32.6)	136 (41.1)
Baba ile ilişki	İyi değil	10 (3)	9 (2.7)
	İyi	44 (13.3)	45 (13.6)
	Çok iyi	97 (29.3)	124 (37.5)
Öğretmenler ile ilişki	İyi değil	11 (3.3)	15 (4.5)
	İyi	88 (26.6)	116 (35)

	Çok iyi	50 (15.10)	46 (13.9)
Okulda desteği hissedilen yakın arkadaş varlığı	Var	133 (40.2)	144 (43.5)
	Yok	18 (5.4)	31 (9.4)
Kronik bir rahatsızlık	Var	11 (3.3)	18 (5.4)
	Yok	141 (42.6)	161 (48.6)

Not. Katılımcıların bir kısmı kişisel bilgi formunda sosyoekonomik düzey sorusuna net yanıt verememişlerdir. Bu nedenle sosyoekonomik düzeye tabloda yer verilememiştir. Bununla birlikte, uygulamaların yapıldığı okullar orta ve yüksek sosyoekonomik çevrelerde yer almaktadır. Model testi çalışmasının da katılımcıları pilot uygulama katılımcılarıyla benzerdir.

Model Testi Uygulaması Katılımcıları

Model testiyle ilgili çalışma grubunu bir büyükşehirin merkez ilçelerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 530 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgi formunda belirttikleri özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Model Testi Uygulaması Katılımcılarının Özelliklerine İlişkin Frekanslar ve Yüzdeler (n = 530)

Demografik değişkenler		Kadın	Erkek
		n (%)	n (%)
		258 (48.8)	272 (51.2)
Sınıf düzeyi	5. Sınıf	86 (33.3)	72 (26.5)
	6. Sınıf	55 (21.3)	65 (23.9)
	7. Sınıf	104 (40.3)	111 (40.8)
	8. Sınıf	13 (5)	24 (8.8)
Genel not ortalaması	0-49	0 (0)	4 (1.6)
	50-69	44 (18.8)	49 (19.4)
	70-84	83 (35.7)	101 (39.9)

	85-100	106 (45.7)	100 (39.5)
Akademik baş etme gücü ile ilişkili değişkenler			
Anne ile ilişkiler	İyi değil	8 (3.1)	6 (2.2)
	İyi	82 (31.8)	55 (20.2)
	Çok iyi	168 (65.1)	211 (77.6)
Baba ile ilişkiler	İyi değil	17 (6.6)	20 (7.5)
	İyi	78 (30.5)	61 (22.8)
	Çok iyi	161 (62.9)	187 (69.8)
Öğretmenler ile ilişkiler	İyi değil	16 (6.3)	40 (14.7)
	İyi	147 (57.4)	149 (54.8)
	Çok iyi	93 (36.3)	83 (30.5)
Okulda desteği hissedilen yakın arkadaş varlığı	Var	234 (90.7)	231 (84.9)
	Yok	24 (9.3)	41 (15.1)
Kronik bir rahatsızlık	Var	27 (10.5)	29 (10.7)
	Yok	231 (89.5)	243 (89.3)

Not. Bazı katılımcılar Kişisel Bilgi Formundaki bazı soruları yanıtlamadıklarından, bu formdaki her soru için kişi sayıları farklı verilmiştir. Ayrıca ölçeklerin tamamını doldurmayan katılımcıların formları model testinden çıkarılmıştır (17 katılımcı).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde kullanılacak ölçeklerin kullanım izni ile ATÜGÖ'nün Türkçeye uyarlanması izni alınmıştır (EK-B1). Sonrasında, H.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitü onayı, H.Ü. Etik Komisyonu onayı (EK-H) ve uygulamanın gerçekleştirileceği il Milli Eğitim Müdürlüğünden ortaokullar için uygulama izni alınmıştır (EK-I). Okul yöneticileri ve okul rehber öğretmenleri/psikolojik danışmanlarıyla bağlantı kurulmuş; çalışmanın amacından bahsedilmiştir. Uygulamalar okul rehber öğretmenlerinin gözetiminde ders saatlerinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının yanıtlanması 30 dakikada tamamlanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı öğrencilere kendini ve çalışmanın

amacını tanıtmış; doğru bilgiler vermenin öneminden bahsederek, öğrencilerin yanıtlayma motivasyonlarını artırmaya çalışmıştır.

Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada araştırmacının hazırladığı ATÜGİ, OAYL ile ATÜGÖ 331 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçme araçlarına son hali verilmiştir. İkinci aşamada okul terki riskini yordamak amacıyla öngörülen modeli test etmek için ayrı bir uygulama yapılmıştır. İkinci uygulamaya 530 ortaokul öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgiler öncelikle Tablo 3'te özetlenmiştir. Daha sonra, veri toplama araçlarının özellikleri ve geliştirilmesi ya da uyarlanması süreçlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3

Veri Toplama Araçları

Ölçme Aracı	Geliştiren	Uyarlayan	Ölçülen Nitelik	Madde Sayısı
Kişisel Bilgi Formu	Araştırmacı	-	Katılımcı Bilgileri	10
ATÜGÖ	Martin ve Marsh (2008)	Araştırmacı	Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Düzeyi	4
OAYL	Araştırmacı	-	Olumsuz Akademik Yaşantılar	22
ATÜGİ	Araştırmacı	-	Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelmenin Yordayıcıları	33
OTRÖ	Sütçü (2015)	-	Okul Terk Riski Düzeyi	33
AKEÖ	Urdan ve Midgley (2001)	Anlı vd. (2018)	Kendini Engelleme Düzeyi	6

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda katılımcıların cinsiyetine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, genel not ortalamalarına, kronik bir rahatsızlıklarının olup olmadığına, anne, baba ve öğretmenleriyle ilişkilerini nasıl tanımladıklarına ve okulda desteğini hissettikleri yakın arkadaşlarının olup olmadığına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu EK-C’de yer almaktadır.

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği

Martin ve Marsh (2006), geliştirdikleri altı maddelik akademik dayanıklılık ölçeğinden aldıkları dört maddeyle 2008’de düzenledikleri ATÜGÖ, lise öğrencilerinin günlük akademik tersliklerin ya da engellerin üstesinden gelme becerilerini ölçmektedirler. Ölçek dört maddeden oluşmaktadır. Maddeler Likert tipi, bir ile yedi arasında puanlanmaktadır. Bir puan “Kesinlikle katılmıyorum”, yedi puan “Kesinlikle katılıyorum” anlamına gelmektedir. Ölçekten alınan puanlar 4 ile 28 arasında değişmekte; yüksek puanlar yüksek düzeyde akademik baş etme gücü düzeyini göstermektedir.

ATÜGÖ, bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı iki ayrı zaman noktasında .80 ve .82’dir (Martin ve Marsh, 2008a). Bu çalışmada pilot ve model test etme uygulamalarından elde edilen veriler kullanılarak hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .81 ve .72 bulunmuştur.

Ölçek Uyarlama Çalışmasında İzlenen Adımlar.

ATÜGÖ’nün uyarlanmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Iliescu, 2017):

1. Ön Hazırlıklar: Ölçek uyarlama çalışmasına başlamadan önce araştırmacı tarafından alan yazın taranmış, akademik tersliklerin üstesinden gelme kapasitesini ölçen geliştirilmiş ya da uyarlanmış bir ölçek olup olmadığı kontrol edilmiştir. Alan yazın incelemesi sonucunda Martin ve Marsh (2008a) tarafından düzenlenen ATÜGÖ ile akademik tersliklerin üstesinden gelmenin yordayıcılarını ölçen “ücretli”

Motivasyon ve Katılım Ölçeğine rastlanmıştır (Martin, t.y.). İlgili yapıya ait ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş ya da uyarlanmış Türkçe bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerinde akademik tersliklerin üstesinden gelmenin yordayıcılarını ölçmek için ATÜGİ'nin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu aracın geçerli ölçüm yaptığına dair kanıt toplamak amacıyla da ATÜGÖ'nün Türkçeye uyarlanması kararlaştırılmıştır. Ardından ölçek yazarlarından ATÜGÖ'yü Türkçeye uyarlamak için izin alınmıştır (EK-B1).

2. Çeviri Aşaması: İleriye dönük çeviri yöntemi tercih edilmiştir. İleriye dönük çeviri prosedüründe çevirmen maddeleri ölçeğin kapsamına ve maddelerin amacına uygun olarak çevirmektedir. Hazırlanan çeviri, incelemeleri ve görüşlerini bildirmeleri amacıyla hakem(ler)e gönderilmektedir. Gerekli düzeltmelerin sonunda ise pilot uygulama için ölçek formu oluşturulmaktadır (Iliescu, 2017). Bu adımlar ışığında ATÜGÖ, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler hazırlanan bir uzman görüşü formuyla (EK-D2) iki dile de hâkim olan altı rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan uzmanı ve iki dil uzmanı olmak üzere toplamda sekiz hakeme gönderilmiştir. Formda ölçeğin kapsamı hakkında bilgi, orijinal ölçek maddeleri, ölçek maddelerinin Türkçeye çevirileri, madde uygunluk dereceleri (uygun, düzeltilmeli, uygun değil) ve hakem önerisi kısımları yer almaktadır. Hakem dönütleri neticesinde Lawshe'ye (1975'ten Çev. Ed. Tavşancıl, 2013) göre her bir maddede hakemlerin uzlaşma oranları hesaplanmıştır. Uzman görüşlerinin şans eseri oluşmadığını gösteren kapsam geçerliliği oranı sekiz uzman için en az .75'tir (Ayre ve Scally, 2014). Hesaplamalarda madde geçerliği üç madde için 1.00 ve bir madde için .75 olarak hesaplanmıştır. Böylelikle, madde çevirileri uygun bulunan ölçeğin Türkçe formu pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.
3. Pilot ve Sahada Test Aşaması: Çeviri sonrası hazırlanan Türkçe Form öncelikle pilot uygulamayla 331 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek model testi uygulamasında 504 öğrenciye yeniden uygulanmıştır.

4. Yapı Geçerliliği Aşaması: İlk aşamada pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve iç tutarlık katsayılar hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğe son hali verilmiş ve model testi uygulaması için hazır hale getirilmiştir. Model testi uygulamasından elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yinelenmiştir. Bu işlemlerin ardından iki uygulama arasındaki uyum hesaplanmıştır.

Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi

OAYL araştırmacı tarafından öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları olumsuzlukları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Liste ders, aile, akran ve öğretmenlerle yaşanan olumsuzluklar olmak üzere dört alt boyutta yer alan maddelerden oluşmaktadır. Ders alt boyutu 6, aile alt boyutu 4, akran alt boyutu 6 ve öğretmen alt boyutu 6 olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Akademik bakımdan olumsuz yaşantılar bir tarama listesi biçiminde hazırlanmıştır. Öğrenciler ilgili maddedeki olumsuzlukları yaşadığıysa, o maddeyi işaretlemekte (X); eğer yaşamadıysa boş bırakmaktadır. Puanlama aşamasında öğrencilerin onayladıkları maddeler boyut bazında toplanmaktadır. Böylelikle, uygulamaya katılan öğrenci özelinde ve öğrencilerin bütünü temelinde olumsuz yaşam deneyimleri sıklığı hesaplanabilmektedir. Listede işaretlenen olumsuzluk sayısı ne kadar çoksa öğrencinin yaşadığı olumsuzluk da o kadar yüksektir. OAYL'ye ilişkin TBA sonuçları KMO = .82, Bartlett Küresellik Testi $\chi^2 = 2021.99$, $p = .00$ 'dir. OAYL'deki maddelerin dört boyutta açıkladıkları toplam varyans .41 olup; boyutlara ilişkin Cronbach alfa katsayıları ders boyutu için .50, aile boyutu için .69, akran boyutu için .66 ve öğretmen boyutu için .72'dir.

Ölçek Geliştirme Sürecinde İzlenen Adımlar.

OAYL hazırlanmasında Crocker ve Algina (2006) ve Price (2021) tarafından belirlenen ölçek geliştirme adımları bütünleştirilerek kullanılmıştır. Buna göre;

1. Test puanlarının kullanılma amacı: Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda yaşadıkları görece daha düşük seviyeli zorlukların üstesinden ne derece geldiklerini belirlemek amacıyla ampirik yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir.

2. Ölçülecek niteliklerin belirlenmesi: Öğrencilerin akademik olarak yaşadıkları olumsuzlukları belirlemek amacıyla 96 ortaokul öğrencisinden (yarısı kız ve her sınıf düzeyinden yaklaşık eşit sayıda) oluşan bir gruba “Okul çalışmalarıyla ilgili yaşadığınız akademik aksilikleri ya da terslikleri yazınız.” şeklinde açık uçlu bir sorunun sorulduğu bir form verilmiştir. Öğrencilerin bu formda belirttikleri görüşleri tematik analiz yapılarak incelenmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar araştırmacı tarafından bir araya getirilmiş ve birkaç kez okunmuştur. Tekrar eden okumalar sırasında birbiriyle ilgili yanıtlar işaretlenmiştir. Araştırmacı kâğıt-kalem formatıyla kodlama yapmış ve tüm yanıtlarla ilgili temaları çıkarmıştır. Odaklanmada güçlük, derslerde sıkılma, derse katılımda kaygı, ödevlerde zorlanma, zorbalık, akranlarla anlaşmazlıklar, öğretmen tutumu, aile tutumu, ders başlangıç saatinin erken olması, kantin fiyatlarında pahalılık, ders anlatım yöntemleri, motivasyonsuzluk, disiplin işlemleri kodları belirlenmiştir. Belirlenen kodlar daha kapsayıcı olan aile, akran, okul, öğretmen, müfredat ve temel ihtiyaçlar temaları altında birleştirilmiştir. Daha sonra literatür ışığında temalar yeniden gözden geçirilmiş ve aile, akran, ders ve öğretmen olmak üzere dört tema belirlenmiştir.

3. Hedef grubu tanımlama: Geliştirilecek ölçeğin hedef grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Popülasyonu temsil edecek olan örneklem uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

4. Maddelerin yazılması: Alan yazından ve öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak ölçülecek niteliklerle ilgili kritik özellikler belirlenmiştir. Bunu takiben, ilgili özellikleri ölçen madde havuzu oluşturulmuştur.

5. Maddelerin gözden geçirilmesi: Madde havuzundan seçilen 24 madde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında görev yapan yedi öğretim üyesine, uzman görüşü almak amacıyla sunulmuştur. Uzman dönütleriyle “Testlerde çözemediğim sorular olur.” ve

“Öğretmenlerimin sorularını yanlış cevaplamaktan çekindiğim olur.” maddeleri listeden çıkarılmıştır.

6. Ölçeği uygulama prosedürlerinin belirlenmesi: Uygulama öncesinde ölçeğin, araştırmanın ne olduğunun ve amacının katılımcılara açıklanması, ölçeğin ortaokul öğrencilerine uygun bir ders saatinde kâğıt-kalem formatında uygulanması belirlenmiştir.

7. Deneme formunun hazırlanması ve uygulanması: Denemelik liste 22 maddeden oluşturulmuştur. Bu liste 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı Bahar döneminde 325 ortaokul öğrencisine ders saatlerinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

8. Deneme uygulaması verilerinin analizi: Toplanan veriler RStudio versiyon 4.2.3 kullanılmıştır (RStudio Team, 2023). Dplyr, GPArotation, polycor, prettydoc, psych ve stats paketleri kullanılarak TBA ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

9. Nihai listenin oluşturulması: Analiz sonucunda ölçeğe son hali verilmiştir.

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi

ATÜGİ, Martin ve Marsh (2010) tarafından akademik tersliklerin üstesinden gelmenin motivasyonel yordayıcıları olarak önerdikleri boyutları (5C) ölçmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. ATÜGİ güven (özyeterlik), koordinasyon (planlama), kontrol (belirsizliği kontrol), soğukkanlılık (düşük kaygı) ve bağlılık (sebat) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Uygulamada kolaylık olması bakımından araçta boyutların adları ve madde sayıları şöyledir: Planlama 9, sebat 6, belirsizliği kontrol 6, kaygı 6 ve özyeterlik 6 olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (Hiçbir zaman) ile 5 (Her zaman) arasında derecelendirilerek puanlanmaktadır. Toplam puan alınmadan önce, kaygı boyutundaki maddeler tersinden puanlanmaktadır. ATÜGİ’den yüksek puan alınması, öğrencinin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. ATÜGİ’nin geliştirilmesi sürecinde OAYL’dekine benzer şekilde, Crocker ve Algina (2006) ve Price (2021) tarafından belirlenen ölçek geliştirme adımları bütünleştirilerek kullanılmıştır.

Okul Terk Riski Ölçeği

Okul Terk Riski Ölçeği (OTRÖ) Sütçü (2015) tarafından ortaokula devam eden öğrencilerin okul terk risk düzeyleri ve terk tiplerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sırasıyla alt boyutlardaki madde sayısı 8, 9 ve 16'dır. Ölçek beşli Likert tipi puanlanmakta; 1 "kesinlikle katılmıyorum." ifadesine karşılık gelirken, 5 "kesinlikle katılıyorum." ifadesine karşılık gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puanlar ilgili alt boyutta katılımcının terk riski taşıdığı anlamına gelmektedir.

Sütçü (2015) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa katsayıları başarısızlık algısı için .84, sessiz davranma için .85 ve antisosyal davranma için .92 bulunmuştur. Benzer şekilde yapı güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .86, .86 ve .91'dir. Alt boyutların açıkladıkları varyans sırasıyla .40, .39 ve .37'tir. Bu çalışmada OTRÖ'nün iç tutarlık katsayıları sırasıyla .80, .85 ve .89 bulunmuştur.

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği (AKEÖ) Urdan ve Midgley (2001) tarafından ortaokul öğrencilerinin akademik kendini engelleme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Anlı vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması yaşları 10-17 aralığında olan ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. AKEÖ tek boyutta altı maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipi puanlandırılmaktadır. Buna göre, 1 "Hiç" ifadesine karşılık gelirken, 5 "Her zaman" ifadesine karşılık gelmektedir. Katılımcıların alabilecekleri puanlar 6-30 aralığındadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar katılımcının akademik kendini engelleme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Anlı vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe formdan elde edilen verilerin yeterli düzeyde geçerlik ($\chi^2 = 1.127$, RMR = .030, CFI = .99, ve RMSEA = .018) ve güvenirlik (Cronbach alfa = .76) katsayılarına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği kısa formuyla orta ($r = .30$, $p < .01$)

düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında AKEÖ'nin iç tutarlık katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde model testi için ProcessR 4.3 (Hayes, 2022); DFA'lar için lavaan (Rosseel, 2012), lavaanPlot (Lishinski, 2024), tidySEM (van Lissa vd., 2024), sirt (Robitzsch, 2023), dplyr (Wickham vd., 2023), foreign (R Core Team, 2023b), semTools (Jorgensen, 2022); TBA'lar için stats (R Core Team, 2023a), readxl (Wickham ve Bryan, 2023), dplyr (Wickham vd., 2023), psych (Revelle, 2024), sirt (Robitzsch, 2024); madde analizleri için mirt (Chalmers, 2012), latticeExtra (Sarkar ve Andrews, 2022); sayıltı kontrolü için SPSS 26 paketleri ve programları kullanılmıştır.

OAYL için Temel Bileşenler Analizi (TBA) Sayıltı Testleri

Pilot Uygulama Verisi. TBA için Hair vd. (2019) tarafından açıklanan varsayımlar doğrultusunda yapılan test sonuçları şöyledir;

OAYL ölçeği için yapılan normallik analizi sonucuna göre maddelerin çoğunluğu normal dağılmamaktadır. Bu sebeple TBA tetrakorik korelasyonlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Eğri tahmin yöntemi ile maddeler arası ilişkiler incelenmiş, ilişkileri doğrusal modelden daha iyi tahmin eden alternatif bir modele rastlanmamıştır. Bu nedenle maddeler arası ilişkilerin doğrusal olduğu varsayılmıştır. KMO .82 ve Bartlett küresellik testi ($\chi^2_{231} = 1440.36, p = .00$) önemlidir. Örneklem büyüklüğü için oran $325/22 \cong 14$ 'tür.

Model Test Verisi. OAYL ölçeği için yapılan normallik analizi sonucuna göre maddelerin çoğunluğu normal dağılmamaktadır. Bu sebeple TBA tetrakorik korelasyonlara dayalı gerçekleştirilmiştir. Eğri tahmin yöntemi ile maddeler arası ilişkiler incelenmiş bu ilişkiyi doğrusal modelden daha iyi tahmin eden alternatif bir modele rastlanmamıştır. Bu nedenle maddeler arası ilişkilerin doğrusal olduğu varsayılmıştır. KMO .84 ve Bartlett küresellik testi ($\chi^2_{231} = 2021.99, p = .00$) önemlidir. Örneklem büyüklüğü için oran $504/22 \cong 23$ 'tür.

ATÜGÖ ve ATÜGİ için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sayıltı Testleri

Pilot Uygulama Verisi. DFA için Tabachnick ve Fidell (2019) tarafından açıklanan varsayımlara dayalı veri seti kullanılarak yapılan test sonuçları şöyledir;

ATÜGÖ ölçeği için yapılan normallik analizi sonucuna göre maddeler normal dağılmaktadır. Tolerans değerleri .70-.84 ve VIF 1.25-1.43 aralığındadır. Buna göre maddeler arasında yüksek korelasyonlar yoktur. Eğri tahmin yöntemi ile maddeler arası ilişkiler incelenmiş bu ilişkiyi doğrusal modelden daha iyi tahmin eden alternatif bir modele rastlanmamıştır. Bu nedenle maddeler arası ilişkilerin doğrusal olduğu varsayılmıştır.

ATÜGİ ölçeği için yapılan normallik analizi sonucuna göre maddeler normal dağılmamaktadır. Bu nedenle parametreleri tahmin etmede sıralı veriler için ortalamaya ve varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLSM) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Tolerans değerleri .39 ile .71 ve VIF 1.41 ile 2.57 aralığındadır. Buna göre, maddeler arasında çoklu bağlantıyı düşündürecek yüksek korelasyonlar yoktur. Eğri tahmin yöntemi ile maddeler arası ilişkiler incelenmiş, ilişkileri doğrusal modelden daha iyi tahmin eden alternatif bir modele rastlanmamıştır. Bu nedenle maddeler arası ilişkilerin doğrusal olduğu varsayılmıştır.

Model Test Verisi. DFA için Tabachnick ve Fidell (2019) tarafından açıklanan varsayımlar doğrultusunda veriler kullanılarak yapılan test sonuçları şöyledir;

ATÜGÖ ölçeği için yapılan normallik analizi sonucuna göre maddeler normal dağılmaktadır. Tolerans değerleri .67 ile .74 ve VIF 1.36 ile 1.49 aralığındadır. Buna göre, maddeler arasında çoklu bağlantıyı gösteren yüksek korelasyonlar yoktur. Eğri tahmin yöntemi ile maddeler arası ilişkiler incelenmiş, bu ilişkiyi doğrusal modelden daha iyi tahmin eden alternatif bir modele rastlanmamıştır. Bu nedenle maddeler arası ilişkilerin doğrusal olduğu varsayılmıştır.

ATÜGİ ölçeği için yapılan normallik analizi sonucuna göre maddeler normal dağılmamaktadır. Bu nedenle tahmin yöntemi olarak "WLSM" kullanılmıştır. Tolerans

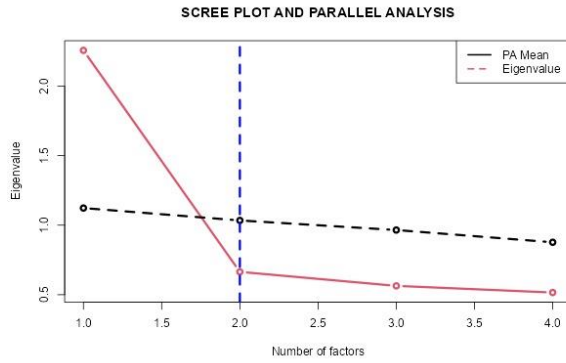
değerleri .45 ile .76 ve VIF 1.21 ile 2.21 aralığındadır. Buna göre, maddeler arasında yüksek korelasyonlar yoktur. Eğri tahmin yöntemi ile maddeler arası ilişkiler incelenmiş bu ilişkiyi doğrusal modelden daha iyi tahmin eden alternatif bir modele rastlanmamıştır. Bu nedenle maddeler arası ilişkilerin doğrusal olduğu varsayılmıştır.

ATÜGÖ ve ATÜGİ için Aşamalı Tepki Modeline (ATM) İlişkin Sayıltı Testleri

Model Uygulama Verisi. ATÜGÖ madde karakteristik eğrilerinin monotonik bir biçimde arttığı görülmüştür. Diğer bir varsayım yerel bağımsızlık varsayımdır. Bu varsayımı test etmek için *Library (RSP)* paketi kullanılarak Yen Q3 testi yapılmıştır. Buna göre hiçbir maddenin yerel bağımsızlığı ihlal etmediği bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre tek boyutluluk varsayımı sağlanmıştır (bkz. Şekil1). Bu sonuçlar model testi sonuçları için de aynıdır.

Şekil 3

Tek Boyutluluk



Model Testi (Regresyon) Sayıltıları

Regresyon analizi için Tabachnick ve Fidell (2019) tarafından önerilen varsayımlara ilişkin verilere uygulanan test sonuçları şöyledir;

Analiz Öncesi Sayıltı Değerlendirmeleri. Bağımlı değişken eşit aralıklı ve süreklidir. Aracı değişkenlerden olumsuz akademik yaşantılar kategorik, akademik tersliklerin üstesinden gelme eşit aralıklıdır. Eğlilik ve Basıklık değerleri tüm değişkenler için ± 2 aralığındadır. Bağımsız değişkenlere ait Q-Q grafiğinde saçılımaların köşegen

çizgisine yakın olduğu görülmüştür. Buna göre değişkenlerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Serpme grafikleri ile her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken ile ilişkisi test edilmiştir. Bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki ATÜGİ dışında doğrusaldır. Ayrıca uç değerler kontrol edilmiştir.

Analiz Sonrası Sayıtlı Değerlendirmeleri. Tolerance değerleri .2'nin üzerinde (OAYL = .75, ATÜGİ = .76, KE = .85) ve VIF değerleri (OAYL = 1.329, ATÜGİ = 1.317, KE = 1.177) 10'un altında değer aldığından, çoklu bağlantı problemi olmadığı ileri sürülebilir. Cook's uzaklığı testi 1'den büyük değer almamıştır, gözlem değerleri arasında uç değer yoktur. Durbin-Watson test istatistiği sonucunda elde edilen 1.840 değeri, artık değerler arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Serpme grafiği incelendiğinde alt ve üst değerler ± 2 arasındadır ve değerlerde huni vb. bir örüntü yoktur. Dolayısıyla, artık değer varyansı homojendir (homocedasticity). Ayrıca serpme grafiği artık değerlerin normal dağıldığını göstermiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgular alt problemlerin sırasına uygun olarak verilmiştir. Bu sıraya uygun olarak önce Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği (ATÜGÖ); Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi (ATÜGİ) ve Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesine (OAYL) ait geçerlik ve güvenilirlik analizleri verilmiştir. Daha sonra, model testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği kullanılarak pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen ölçümlerin geçerlik, güvenilirlik düzeyleri ve faktör uyumu oranları yüksek midir?

Martin ve Marsh (2008) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada Türkçeye çevrilen ATÜGÖ kullanılarak elde edilen verilere aşamalı tepki modeli (ATM) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

ATÜGÖ Aşamalı Tepki Modeline Dayalı Faktör Yükleri, Madde Güçlük ve Ayırıcılık Değerleri

Maddeler	Pilot Uygulama							Model Test Uygulama						
	λ	a	b ₁	b ₂	b ₃	b ₄	δ	λ	a	b ₁	b ₂	b ₃	b ₄	δ
ab1	.77	2.08	-2.04	-1.54	-0.38	0.56	-0.85	0.81	2.52	-1.95	-1.36	-0.31	0.75	-0.72
ab2	.71	1.70	-1.53	-0.87	0.12	1.32	-0.24	0.56	1.15	-2.08	-1.08	0.40	1.59	-0.29
ab3	.67	1.52	-1.54	-0.79	0.13	1.22	-0.25	0.60	1.28	-2.08	-1.06	-0.05	1.30	-0.47
ab4	.70	1.66	-1.42	-0.75	-0.08	0.73	-0.38	0.50	0.99	-2.00	-0.86	0.23	1.35	-0.32

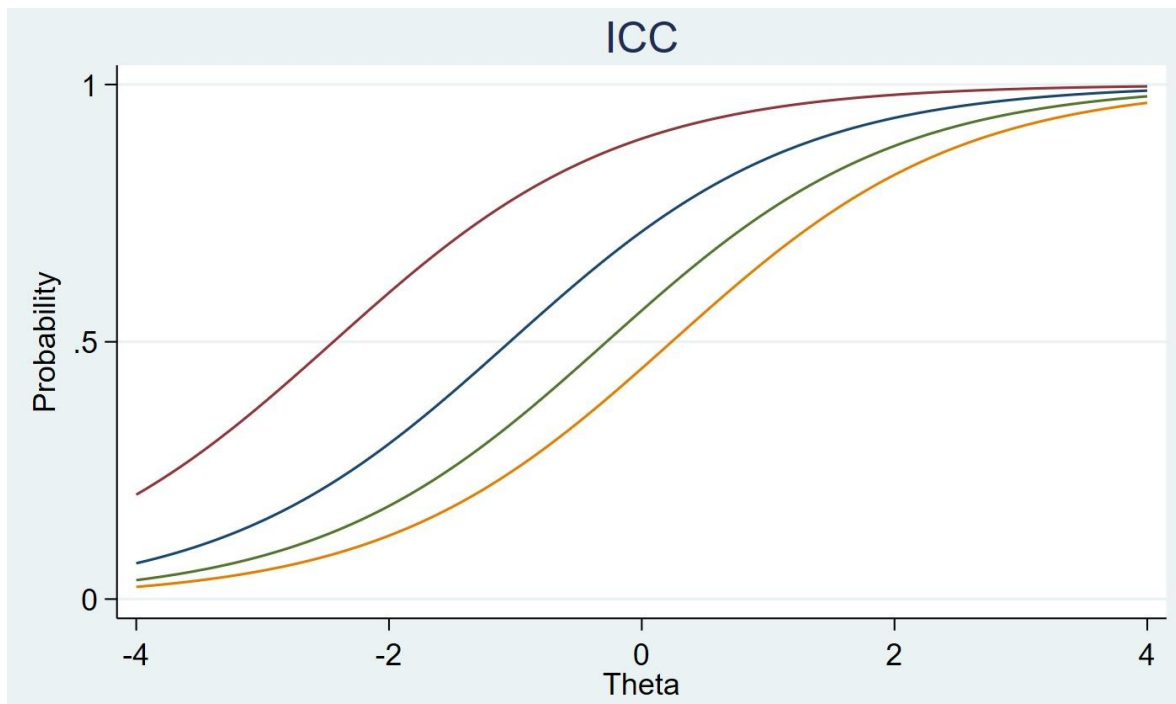
Not: λ = faktör yükü, a = ayırıcılık, b = güçlük, δ = konum

Tablo 4'te pilot uygulamada ATÜGÖ maddelerin faktör yükleri (λ) .67 ile .77 arasındadır. Faktörün maddelerde açıkladığı ortalama varyans (AVE) .51'dir. Tablodaki a

ve b parametrelerinin yorumlanmasına bir örnek olarak pilot uygulamadaki “ab1” maddesi şöyledir: Tüm yanıtlayıcıların bir maddeye “hiç katılmıyorum” ya da daha yüksek puan verme şansı %100 olduğundan, 1 puan verilerek derecelendirilen “hiç katılmıyorum” seçeneği için eşik değer (b) hesaplanmamaktadır. ATÜGÖ ’nün ilk maddesinde üstesinden gelme becerisi -2.04 birim olan bir yanıtlayıcının 1 puana (hiç katılmıyorum) karşı 2 puanı (katılmıyorum) ya da daha fazlasını seçme şansı %50’dir. Üstesinden gelme becerisi -1.54 olan bir yanıtlayıcının 1 ya da 2 puana karşı 3 puanı (kararsızım) ya da daha fazlasını seçme şansı %50’dir. Üstesinden gelme becerisi -0.38 olan bir yanıtlayıcının 1, 2 ya da 3 puana karşı 4 puanı (katılıyorum) ya da daha fazlasını seçme şansı %50’dir. Son olarak, üstesinden gelme becerisi 0.56 olan bir yanıtlayıcının 1, 2, 3 ya da 4 puana karşı 5 puanı (kesinlikle katılıyorum) seçme şansı %50’dir. Söz konusu olasılıklar Şekil 4’te verilmiştir:

Şekil 4

ab1’e İlişkin Madde Karakteristik Eğrisi



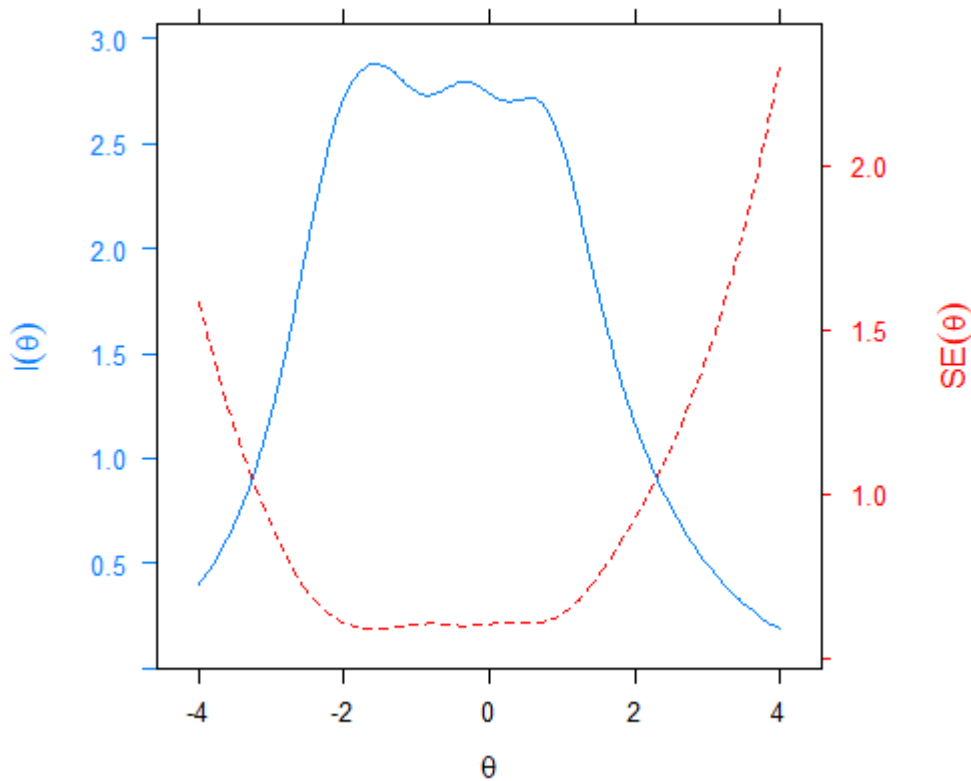
Şekil 4, gizil özellik (θ) düzeyi yaklaşık -2 olan bir katılımcının madde 1’e %50 olasılıkla 1’e karşılık 2 ya da 2’den büyük puan verdiğini; $\theta = -1.5$ civarında olan bir

katılımcının %50 olasılıkla 1 ve 2'ye karşılık, 3'e eşit ya da 3'ten büyük puan verdiğini göstermektedir. Diğer seçenekler benzer şekilde yorumlanmaktadır.

Madde konumu (δ), eşik değerlerin ortalamasıdır ve maddelerin genel olarak güçlerini göstermektedir. Buna göre, ilk maddenin ortalama konum değeri (ortalama madde güçlüğü) -0.85 'tir. Tablodaki diğer güçlük değerleri aynı şekilde yorumlanmaktadır. Pilot uygulamadan elde edilen a değerleri 1.52 ile 2.08 arasındadır. a parametrelerinin yüksek olması, maddeyi 'onaylama' olasılığının artan teta (θ) düzeylerinde çok fazla arttığı anlamına gelmektedir. Şekil 5'te ATÜGÖ'ye ilişkin Test Bilgi Fonksiyonu verilmiştir.

Şekil 5

ATÜGÖ'ye İlişkin Test Bilgi Fonksiyonu

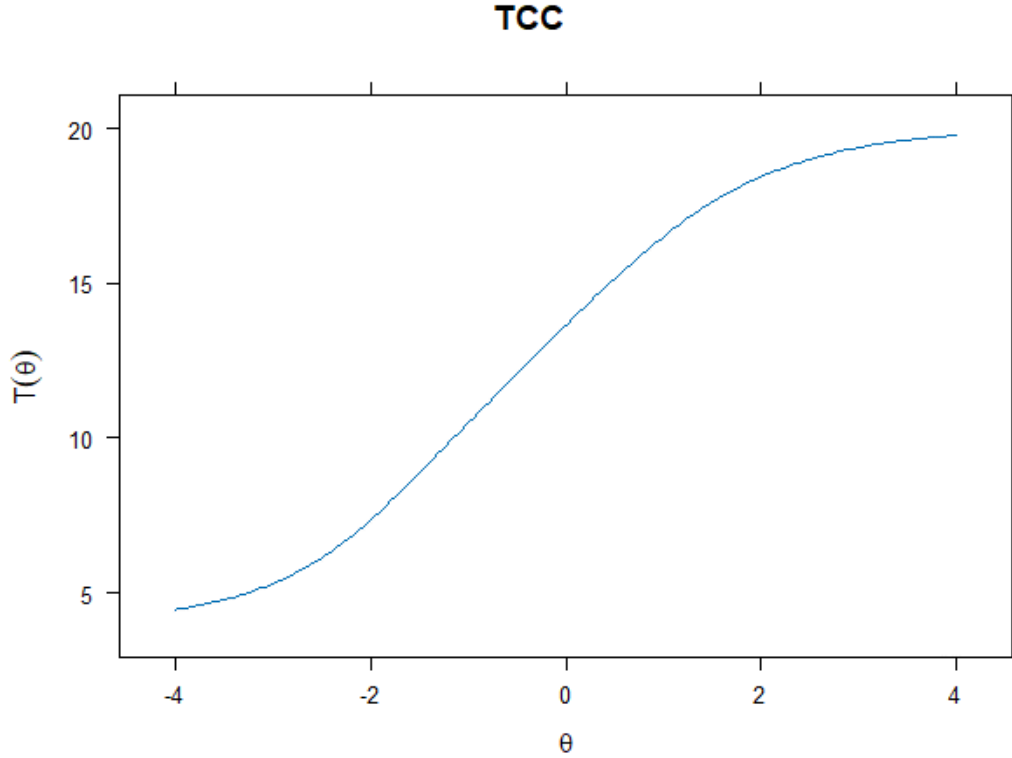


Şekil 5'e göre, ölçek yaklaşık -3 ile +2 arasında örtük özellik hakkında en fazla bilgiyi sağlamaktadır. Standart hata eğrisi, akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisinde test tarafından sağlanan bilgi miktarının, bu noktada yeteneğin tahmin edildiği hassasiyetle ters ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, testin orta düzeyde bu becerilere sahip öğrencileri iyi ölçtüğü, bu beceriye çok düşük ve çok yüksek düzeyde sahip olanların

becerilerini aynı şekilde iyi ölçmediği anlamına gelmektedir. Şekil 6'da ATÜGÖ'ye ilişkin Test Karakteristik Eğrisi verilmiştir.

Şekil 6

ATÜGÖ'ye İlişkin Test Karakteristik Eğrisi



Şekil 6, gizil özelliğin (üstesinden gelme becerisi) farklı seviyelerine sahip bireylerden ne tür puanlar bekleyebileceğimizi göstermektedir. Buna göre, örneğin, ortalamanın üzerindeki bireylerin olası 20 puan üzerinden 14'ün üstünde puan alması beklenmektedir.

Model test uygulaması için veri toplanırken ATÜGÖ Türkçe formu 'yeni' katılımcılara tekrar uygulanmıştır. Tablo 2'de Model Testi Uygulamasında ATÜGÖ maddelerinin faktör yükleri (λ) .50 ile .83 arasındadır. Bu uygulamada ATÜGÖ faktörünün AVE'si .40'tır. Model testi uygulamasından elde edilen a değerleri 0.99 ile 2.52 arasındadır. İki uygulamadan elde edilen faktör yükleri arasındaki ilişki Tucker'in Uyuşum katsayısı (φ) kullanılarak hesaplanmıştır (MacCallum vd., 1999):

$$\varphi = \frac{\sum x_i y_i}{\sqrt{\sum x_i^2 \sum y_i^2}} = \frac{1.79}{1.81} = .99$$

Her iki uygulamadan elde edilen verilerin güvenilirlik düzeyleri McDonald Omega katsayısı (ω) hesaplanarak incelenmiştir (McDonald, 2013):

$$\omega = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + \sum (1 - \lambda_j^2)}$$

Pilot Uygulama için $\omega = \frac{8.12}{10.1} = .81$

Model Testi Uygulaması için $\omega = \frac{6.2}{8.58} = .72$

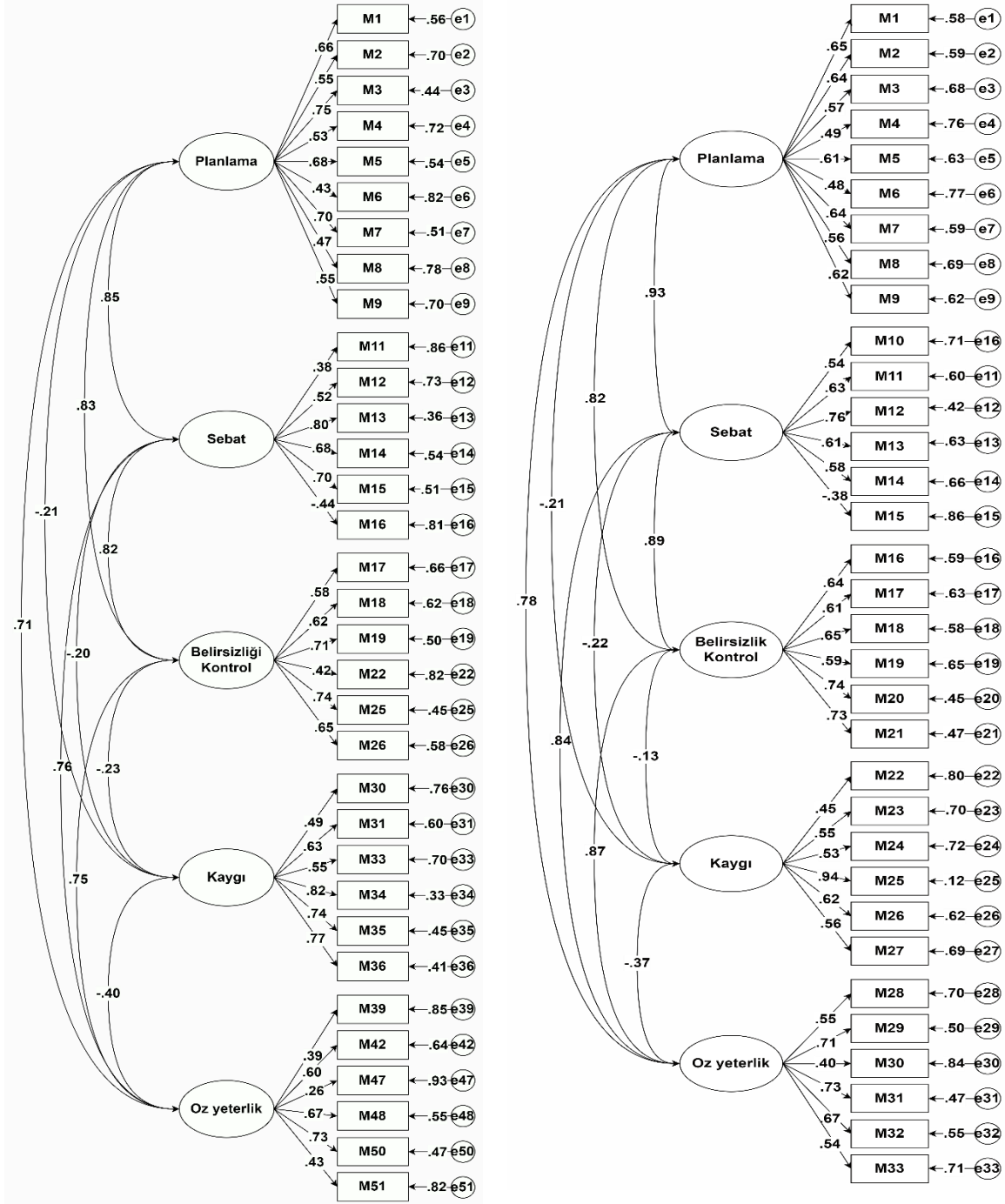
Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi kullanılarak pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları yüksek midir?

Araştırma kapsamında geliştirilen ATÜGİ'ye ait DFA sonuçları Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi Pilot (sol) ve Model Testi

Uygulamalarında (sağ) Standartlaştırılmış Katsayılar



$$\chi^2_{485} = 777.46, p = .00, CFI = .98, TLI = .98,$$

RMSEA = .04 %90 GA (.04 ile .05), SRMR =

.07 (n = 331)

$$\chi^2_{485} = 1185.77, p = .00, CFI = .97, TLI = .97,$$

RMSEA = .05 %90 GA (.05 ile .06), SRMR = .02

(n = 513)

Şekil 7 incelendiğinde, pilot uygulama verilerinin analizi sonucunda planlama boyutunun faktör yükleri .43 ile .75 arasında, sebat boyutunun faktör yükleri -.44 ile .80 (m16 ters puanlanmaktadır), belirsizliği kontrol boyutunun faktör yükleri .42 ile .74, kaygı boyutunun faktör yükleri .49 ile .82 ve öz yeterlik boyutunun faktör yükleri .26 ile .73 arasında olduğu görülmektedir. Model testi uygulaması verilerinin analizi sonucunda ise planlama boyutunun faktör yükleri .48 ile .65, sebat boyutunun faktör yükleri -.38 ile .76, belirsizliği kontrol boyutunun faktör yükleri .59 ile .74, kaygı boyutunun faktör yükleri .45 ile .94 ve özyeterlik boyutunun faktör yükleri .40 ile .73 arasındadır. Buna göre, iki uygulamada da faktör yüklerinin genelde .50'den yüksek olduğu görülmektedir. ATÜĞİ verilerinden elde edilen yakınsak (convergent) ve ıraksak (discriminant) geçerlik katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi İraksak ve Yakınsak Geçerlik Katsayıları (Pilot n = 331, Model Testi n = 513)

Boyutlar	HTMT 2															
	P	MT	P	MT	P	MT	P	MT	P	MT	P	MT	P	MT	P	MT
	ω_g	AVE		MSV		PLN		SBT		BK		OY		K		
PLN	.79	.78	.36	.35	.73	.87			.80	.94	.87	.85	.78	.73	.19	.15
SBT	.61	.62	.36	.35	.73	.87	.85	.93			.82	.90	.77	.82	.17	.19
BK	.75	.78	.40	.44	.69	.78	.83	.82	.82	.89			.84	.82	.21	.14
OY	.62	.73	.29	.37	.58	.75	.71	.78	.76	.84	.75	.87			.33	.24
K	.79	.75	.46	.39	.16	.14	-.21	-.21	-.20	-.22	-.23	-.13	-.40	-.37		

Not: ω_g = Omega güvenilirlik katsayısı; AVE = ortalama varyans; MSV = diğer faktörlerle olan en yüksek korelasyon; HTMT2 = heterotrait-monotrait korelasyon oranı (Tablonun en sağında köşegen değerlerin üstündeki katsayılar); PLN = planlama; SBT = sebat; BK = belirliği kontrol; K = kaygı; OY = özyeterlik; P = pilot uygulama; MT = model testi uygulaması

Tablo 5'te, yakınsak geçerlik kapsamında pilot ve model testi uygulamaları için sırasıyla AVE .29 ile .46 ve .35 ile .44 arasında değişmektedir. Ayrıca McDonald omega güvenilirlik değerleri .61 ile .79 ve .62 ile .78'dir. Ölçeğin bütününe yönelik tabakalı alfa güvenilirlik katsayıları pilot uygulama için .85 iken, model testi uygulaması için .87'dir.

İraksak geçerlik kapsamında, MSV değerleri .16 ile .73, .14 ile .87 ve ASV değerleri .05 ile .52, .03 ile .61 aralığındadır. HTMT oranları ise .17 ile .87, .14 ile .94 arasındadır. Bununla birlikte, tek faktörlü modele ilişkin genel uyum katsayıları pilot uygulama için $\chi^2_{495} = 2087.96$, $p = .00$, CFI = .89, RMSEA = .10 ve SRMR = .10 iken, model testi verisi için $\chi^2_{495} = 2580.35$, $p = .00$, CFI = .92, RMSEA = .09 ve SRMR = .09'dur.

ATÜĞİ'nin pilot ve model testi uygulaması veri setlerinden ATM kullanılarak elde edilen madde güçlük ve ayırıcılık parametreleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi Aşamalı Tepki Modeline Dayalı Madde Güçlük ve Ayırıcılık Değerleri

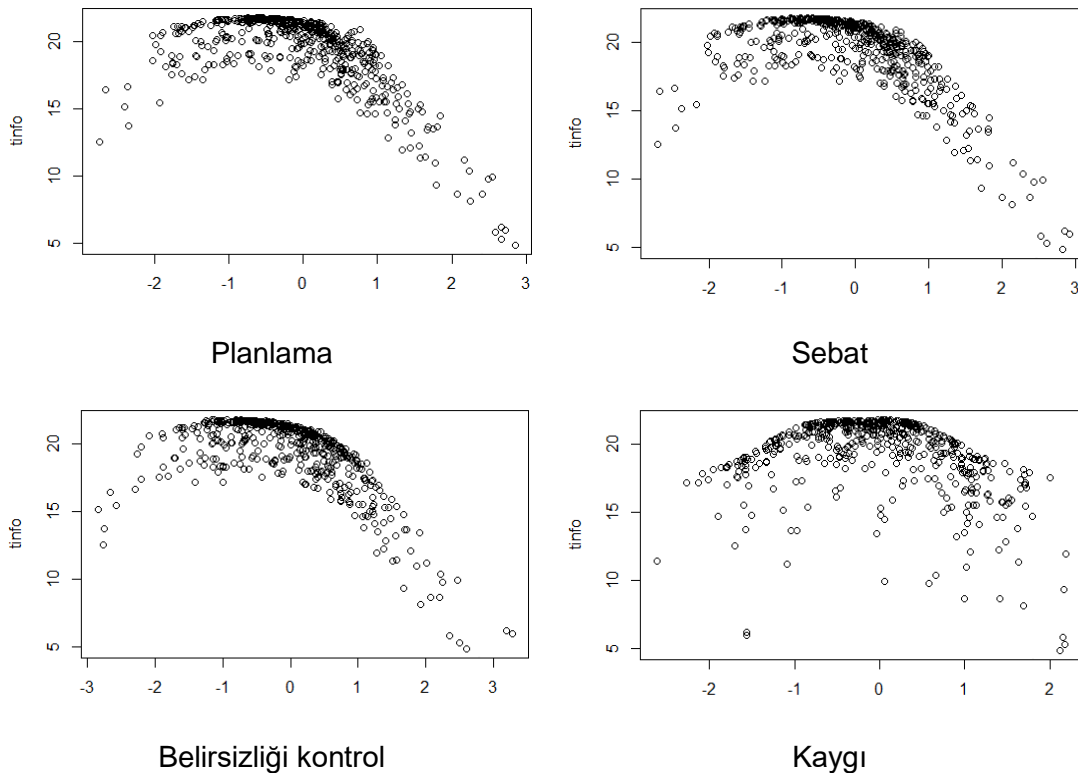
	Pilot Uygulama										Model Test Uygulama										
	a ₁	a ₂	a ₃	a ₄	a ₅	b ₁	b ₂	b ₃	b ₄	δ	a ₁	a ₂	a ₃	a ₄	a ₅	b ₁	b ₂	b ₃	b ₄	δ	
p1	1.56					-3.48	-1.72	-0.58	1.35	-1.11	1.54										
p2	1.22					-2.73	-1.69	-0.65	0.92	-1.04	1.43										
p3	2.07					-0.76	-0.03	0.78	1.41	0.35	1.19										
p4	1.07					-2.04	-1.01	-0.42	0.46	-0.75	0.94										
p5	1.54					-1.59	-0.79	0.04	1.26	-0.27	1.31										
p6	0.73					-3.34	-2.09	-1.09	0.1	-1.61	0.91										
p7	1.84					-0.84	-0.02	0.82	1.72	0.42	1.47										
p8	0.90					-2.16	-1.18	-0.37	1.33	-0.60	1.12										
p9	1.01					-4.05	-2.67	-1.93	-0.30	-2.24	1.25										
s11		0.76				-4.07	-2.63	-1.00	1.18	-1.63		1.11									
s12		1.08				-3.81	-2.53	-1.14	0.57	-1.73		1.36									
s13		2.36				-2.34	-1.45	-0.56	0.64	-0.93		2.12									
s14		1.58				-2.08	-0.94	0.10	1.47	-0.36		1.33									
s15		1.66				-1.70	-0.71	0.01	1.08	-0.33		1.28									
s16		0.77				-3.88	-2.55	-1.36	0.28	-1.88		0.66									
d17			1.22			-2.51	-1.57	-0.97	0.32	-1.18			1.42								
d18			1.39			-2.13	-1.38	-0.44	0.79	-0.79			1.31								
d19			1.76			-2.28	-1.44	-0.68	0.65	-0.94			1.42								
d22			0.81			-3.13	-1.89	-0.52	1.01	-1.13			1.30								
d25			1.94			-2.41	-1.64	-0.82	0.23	-1.16			1.84								
d26			1.53			-2.48	-1.81	-1.09	0.27	-1.28			1.81								
k30				1.09		-1.81	-0.75	-0.18	0.52	-0.56			0.99								
k31				1.49		-0.64	0.04	0.69	1.38	0.37			1.23								
k33				1.08		-1.60	-0.17	0.67	1.80	0.18			0.97								
k34				2.37		-0.45	0.06	0.57	1.06	0.31			3.01								
k35				2.05		-0.46	0.09	0.60	1.20	0.36			1.39								
k36				1.82		-1.39	-0.64	-0.09	0.70	-0.36			1.40								
y39					0.65	-3.66	-2.52	-0.96	0.62	-1.63				1.08							
y42					1.10	-3.36	-2.71	-1.59	-0.06	-1.93				1.65							
y47					0.60	-3.13	-1.13	0.55	2.58	-0.28				0.83							
y48					1.85	-1.96	-1.11	-0.15	0.78	-0.61				1.84							
y50					2.18	-1.69	-0.74	-0.09	0.77	-0.44				1.68							
y51					0.87	-2.45	-1.33	-0.49	0.98	-0.82				1.19							

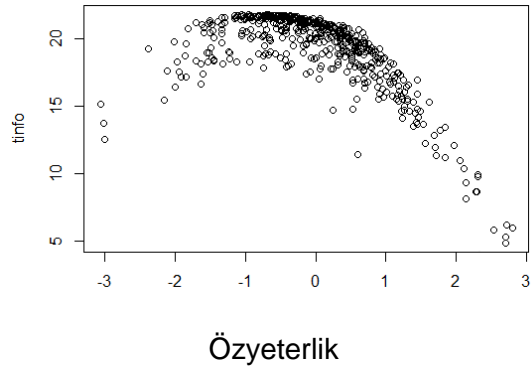
Tablo 6'daki madde parametreleri Tablo 4'e benzer şekilde, ATM kullanılarak elde edilmiştir. Tabloda hem pilot hem de model testi için toplanan verilere uygulanan çok boyutlu madde analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodaki a ve b parametrelerinin yorumlanmasına bir örnek olarak pilot uygulamadaki p1 maddesi şöyledir: Tüm yanıtlayıcıların bir maddeye "Hiçbir zaman" ya da daha yüksek puan verme şansı %100

olduğundan, 1 puan verilerek derecelendirilen “Hiçbir zaman” seçeneği için eşik değeri (b) hesaplanmamaktadır. Planlama faktörünün ilk maddesinde $b = -3.48$ olan bir yanıtlayıcının 1 puana (Hiçbir zaman) karşı 2 puanı (Nadiren) ya da daha fazlasını seçme şansı %50’dir. Bu boyuta $b = -1.72$ olan bir yanıtlayıcının 1 ya da 2 puana karşı 3 puanı (Ara sıra) ya da daha fazlasını seçme şansı %50’dir. Benzer şekilde, $b = -0.58$ olan bir yanıtlayıcının 1, 2 ya da 3 puana karşı 4 puanı (Çoğunlukla) ya da daha fazlasını seçme şansı %50’dir. Son olarak, $b = 1.35$ olan bir yanıtlayıcının 1, 2, 3 ya da 4 puana karşı 5 puanı (Her zaman) seçme şansı %50’dir. İlk maddenin ortalama konum değeri (ortalama madde gücü) -1.11 ’dir. Tablodaki diğer güçlük değerleri aynı şekilde yorumlanmaktadır. p1 maddesine ilişkin a parametresi 1.56 olup, yüksek düzeyde ayırt edicidir.

Şekil 8

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi Alt Boyutlar Test Bilgi Fonksiyonları





Şekil 8'e göre, kaygı boyutu dışında kalan boyutlar -1 ile 0 teta arasında ilgili oldukları örtük özellik hakkında en fazla bilgiyi sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, indeksin düşük düzeyde bu becerilere sahip öğrencileri iyi ölçtüğü anlamına gelmektedir.

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi, Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği puanlarını istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır?

Eş zaman geçerliği kapsamında, "Akademik tersliklerin üstesinden gelmenin yordayıcıları (5C), ATÜGÖ puanlarını yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla verilere çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmış sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Model Testi Uygulamasında ATÜGİ ile ATÜGÖ Arasındaki İlişkinin Test Edilmesine

Yönelik Çoklu Regresyon Analizi (n=513)

Değişken	\bar{x}	SS	B	SH	Pearson Korelasyon Katsayıları					
					ATÜGÖ	Planlama	Sebat	Belirsizliği kontrol	Kaygı	Özyeterlik
ATÜGÖ	13.46	3.50			1.00	.49	.52	.50	.30	.53
Planlama	29.96	7.23	.07**	.03		1.00	.66	.65	.10	.55
Sebat	20.95	4.90	.12**	.04			1.00	.65	.13	.58
Belirsizliği kontrol	21.94	5.31	.09**	.03				1.00	.05	.63
Kaygı	20.12	6.17	.13**	.02					1.00	.16
Özyeterlik	21.04	5.12	.16**	.03						1.00
					R ² = .42, F(5,515)= 74.21**					

** $p < .00$

^a kaygı ölçeği tersinden puanlandı

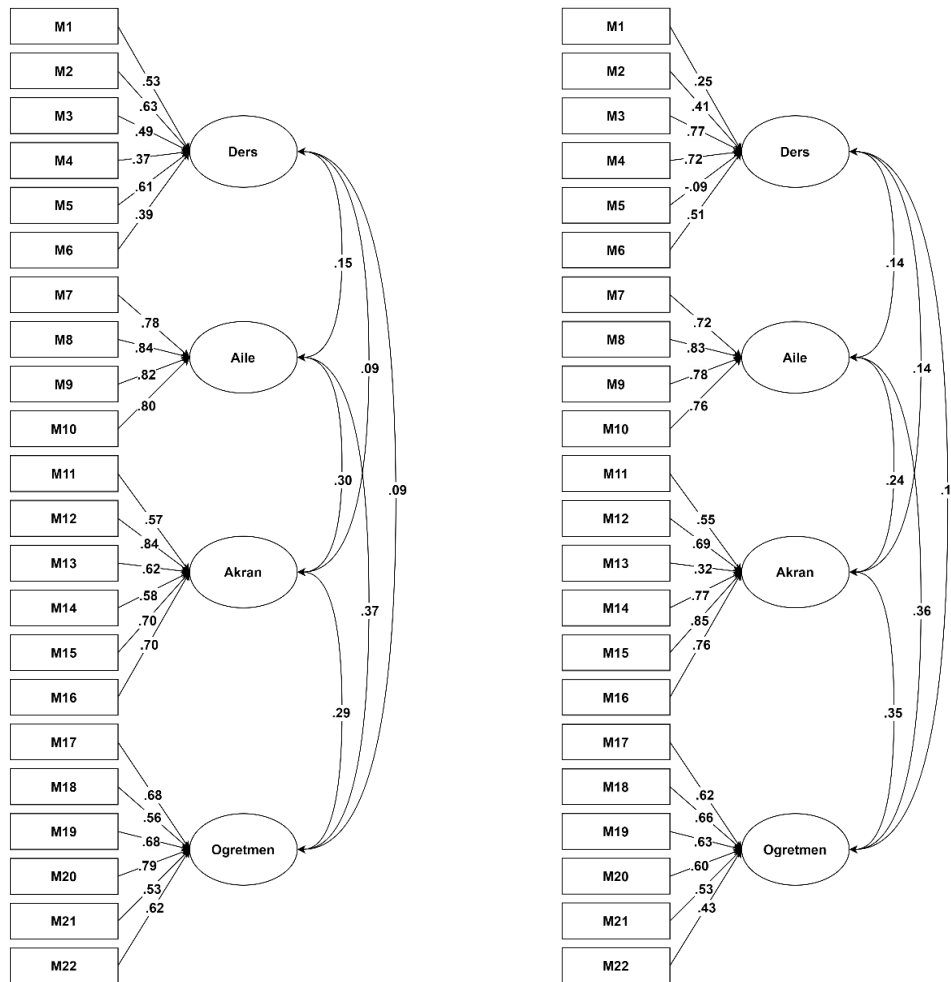
Tablo 7’de akademik tersliklerin üstesinden gelmenin yordayıcıları (Planlama ... Özyeterlik: 5C), ATÜGÖ puanlarını pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamaktadır. 5C, ATÜGÖ puanlarındaki varyansın toplamda .42’sini açıklamaktadır.

Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesinin pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik, güvenirlik düzeyleri ve faktör uyuşum oranları yüksek midir?

Araştırma kapsamında geliştirilen OAYL’ye ait pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilere uygulanan TBA sonuçları Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9

Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi Pilot (sol) ve Model Testi (sağ) Uygulamaları için Standartlaştırılmış Katsayılar



KMO = .53, Bartlett Küresellik Testi
 $\chi^2_{231} = 4542.52, p = .00$

KMO = .72, Bartlett Küresellik Testi
 $\chi^2_{231} = 5788.12, p = .00$

Şekil 9'da pilot uygulamada ders boyutunun faktör yükleri .37 ile .63, aile boyutunun faktör yükleri .78 ile .84, akran boyutunun faktör yükleri .57 ile .84 ve öğretmen boyutunun faktör yükleri .53 ile .79 arasındadır. Model testinde ise sırasıyla -.09 ile .77, .72 ile .83, .32 ile .85 ve .43 ile .66 arasındadır. Ders boyutunda 1. ve 5., akran boyutunda 13. maddenin pilot uygulamada yüksek yüke sahip olması ve anlamsal açıdan "ör., Anlamadığım konular olur." ilgili boyutta yer alması gerektiğinden, üç madde ait oldukları boyutlardan çıkarılmamıştır. Her iki uygulamada da diğer yükler orta ve yüksek düzeydedirler. OAYL'deki maddelerin iki uygulamada dört boyutta açıkladıkları toplam varyans sırasıyla .43 ve .41 olup, faktör uyumu (congruence) katsayıları .63 ile .96 arasındadır. Pilot ve model testi uygulamalarında OAYL'nin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi Pilot ve Model Testi Uygulamalarında Boyutlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Pilot		Model Testi		α_s		
		Cronbach α	McDonald ω	Madde Sayısı	Cronbach α	McDonald ω	P	MT
Ders	6	.51 [.42, .59]	.67	6	.50 [.43, .56]	.60	.84	.83
Aile	4	.74 [.69, .78]	.88	4	.69 [.65, .73]	.86		
Akran	6	.68 [.63, .73]	.83	6	.66 [.62, .71]	.83		
Öğretmen	6	.74 [.69, .78]	.79	6	.72 [.68, .75]	.75		

Not. Köşeli parantez içindeki değerler %95 güven aralığını vermektedir; P = Pilot; MT = model testi

Tablo 8 incelendiğinde, Cronbach alfa değerlerinin pilot uygulama için .51 ile .74, model testi için .50 ile .72 aralığında; McDonald omega değerlerinin sırasıyla .67 ile .88 ve .60 ile .86 aralığında değiştiği görülmektedir. Tabakalı alfa değerleri ise pilot uygulama için .84 ve model testi için .83 olarak bulunmuştur. Pilot ve model testi uygulamalarında evde edilen OAYL'nin alt boyutlarına ilişkin faktör yükleri arasındaki uyum katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi Pilot ve Model Testi Uygulamaları Arası Tucker Uyuşum Katsayıları

		Pilot			
Boyutlar		Öğretmen	Aile	Akran	Ders
Model Testi	Akran			.90	
	Öğretmen	.63			
	Aile		.94		
	Ders				.55

Tablo 9 incelendiğinde, iki uygulama arasındaki uyuşum oranları akran boyutu için .90, öğretmen boyutu için .63, aile boyutu için .94 ve ders boyutu için .55'tir. Ders boyutu dışında uyuşum oranları yüksektir. Bu boyuttaki oranın görece düşük olması, değişim indekslerinden (modifikasyon) izlenebileceği gibi, maddelerin çapraz yüklere sahip olmasından kaynaklanıyor görünmektedir.

Kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkiye olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelme aracılık etmekte midir?

Kendini engelleme ile okul terki arasındaki ilişkide akademik tersliklerin üstesinden gelmenin ve akademik olumsuzluk yaşamının aracı rolünün istatistiksel bakımdan önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Akademik Kendini Engelleme ile Okul Terki Riski Arasındaki İlişkide Olumsuz Akademik Yaşantılar ve Tersliklerin Üstesinden Gelmenin Aracı Rolüne İlişkin Yol Analizi Sonuçları (n = 513)

Öncüller	OAYL(M ₁)				ATÜGİ(M ₂)				OTR(Y)						
	ks	SH	t	p	ks	SH	t	p	ks	SH	t	p			
AKE(X)	a ₁	0.30	0.04	8.19	<.001	a ₂	-1.35	0.17	-7.82	<.001	c'	1.31	0.15	8.92	<.001
OAYL(M ₁)											b ₁	1.29	0.17	7.40	<.001
ATÜGİ(M ₂)											b ₂	-0.43	0.04	-11.42	<.001
Sabit	i _y	5.57	0.54	10.24	<.001	i _y	132.76	2.53	52.52	<.001	i _y	92.11	5.78	15.95	<.001
R ²		0.11					0.11				0.53				
F Testi		F(1,511) = 65.43, p < .001					F(1,511) = 87.06, p < .001					F(3,509) = 193.20, p < .001			
		ks	SH	t	p	GA. Alt	GA. Üst								
OAYL	a ₁ *b ₁	.39	.08			.25	.54								
ATÜGİ															
AKE	a ₂ *b ₂	.58	.09			.41	.76								
Toplam	c ₁ +a ₁ *b ₁ +a ₂ *b ₂	2.27	.17	13.42	<.001	1.90	2.69								

Not: OAYL = Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi (aracı değişken), ATÜGİ = Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi (aracı değişken), AKE= Akademik Kendini Engelleme (yordayıcı değişken), OTR = Okul Terk Riski (bağımlı değişken), Y = bağımlı değişkenin sonuç olduğu model, ks = Katsayı

*Modelde tüm değerler için güç 1.00 olarak bulunmuştur.

Tablo 10'da kendini engelleme bir birim arttığında olumsuz akademik yaşantılar listesinden alınan puan 0.30 birim artmakta, akademik tersliklerin üstesinden gelme -1.35 birim azalmaktadır. Ayrıca okul terk riskini; kendini engelleme ve olumsuz akademik yaşantılar artırırken, akademik tersliklerin üstesinden gelme azaltmaktadır. Kendini engelleme akademik tersliklerin üstesinden gelmeyi -1.35 birim azaltmakta, tersliklerin üstesinden gelme bu etkinin .43'ünü okul terki riskine aktarmaktadır ($-1.35 \times .43 = .58$). Benzer şekilde, kendini engellemenin olumsuz akademik yaşantılar aracılığıyla okul terk riskini 0.39 birim artırmaktadır. Kendini engellemenin okul terk riski üzerindeki toplam etkisi ise 2.27 birimdir. Önerilen model okul terki riskine ilişkin varyansın 0.53'ünü açıklamaktadır.

Akademik Tersliklerin Üstesinde Gelme Ölçeğinden Elde Edilen Ölçümlerin Geçerlik, Güvenirlik Düzeyleri ve Uyuşum Oranlarına İlişkin Tartışma

Akademik tersliklerin üstesinde gelme kavramı, Martin ve Marsh (2008) tarafından okul hayatının olağan akışında karşılaşılan zorluklarla (örneğin, düşük notlar, son teslim tarihleri, sınav baskısı, zor okul ödevleri) başarılı bir şekilde başa çıkma becerisini yansıtan bir yapı olarak, pozitif psikoloji bağlamında geliştirilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen Akademik Tersliklerin Üstesinde Gelme İndeksi için eş zaman geçerlik çalışması yapmak amacıyla, Martin ve Marsh'ın düzenledikleri ATÜGÖ Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe form kullanılarak ölçek uyarlama ve model testi uygulamalarından elde edilen verilere DFA uygulanarak faktör yükleri ve ATM'ye dayalı madde/test parametreleri hesaplanmıştır. Ayrıca her iki veri setinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği, McDonald omega katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin akademik baş etme gücüne orta düzeyde sahip bir gruba uygun, faktör yüklerinin ve her iki uygulamadan elde edilen faktör yükleri arasındaki uyumun yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca güvenilirlik katsayıları da yüksek elde edilmiştir.

Model uyumunu belirlemenin yollarından biri faktör yüklerinin yüksek olmasıdır (Clark ve Bowles, 2018). Madde faktör yük değerlerinin .30 veya .40'a eşit ya da daha büyük olması istenilmektedir (Brown, 2015). Bu değer aralıklarına göre ölçeğin faktör yüklerinin

her iki uygulama için de önerilen kesme noktasının üstünde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda, Yu ve Martin (2014) ve Yu vd. (2019) tarafından ATÜGÖ'nün Çin örnekleme uygulanmasıyla elde edilen faktör yükleriyle de tutarlık göstermektedir.

Hair vd. (2022) faktörlerin maddelerde açıkladıkları ortalama varyansın (AVE) .50'den, McDonald omega güvenirlik katsayısının ise .70'ten büyük olması gerektiğini ifade etmektedirler. Omega değerleri incelendiğinde her iki uygulamadan elde edilen değerler belirtilen kesme noktasının üstündedir. Bununla birlikte, pilot uygulamadan elde edilen AVE değerinin ilgili kriteri karşıladığı, fakat model testi uygulamasına ait AVE'nin ise kriterden daha düşük elde edildiği görülmektedir. Fornell ve Larcker (1981) omega değerlerinin belirtilen kesme değerinin üstünde olması durumunda, AVE değerinin .50'nin altında kalsa da ölçeğin yakınsak geçerliğe sahip olduğunu belirtmektedirler. Buna göre, ölçeğin yakınsak geçerliğe sahip olduğu ileri sürülebilir (bkz. Yıldırım ve Arslan, 2023).

Baker ve Kim (2017) madde ayırt edicilik parametresinin aralıkları şöyle tanımlamaktadırlar: .00 ayırıcılık yok, .01-.34 ayırıcılık çok düşük, .35-.64 ayırıcılık düşük, .65-1.34 ayırıcılık orta, 1.35-1.69 ayırıcılık yüksek, >1.70 ayırıcılık çok yüksek ve $+\infty$ ise mükemmel ayırıcılık anlamına gelmektedir. Pilot uygulamada elde edilen a değerleri yüksek ve mükemmel ayırıcılık aralığında, model testi uygulamasında elde edilen değerler ise orta ve mükemmel aralığındadır. Buna göre, her iki uygulama için de maddelerin ayırt edicilikleri pozitif yönde ve kabul edilebilir düzeydedir.

Madde güçlüğü değer aralıkları şöyle tanımlanmaktadır; <-1.96 çok kolay, -1.96 ila -1.64 kolay, -1.64 ila 1.64 orta, 1.64 ila 1.96 zor ve >1.96 çok zordur (Barnard, 1991'den aktaran Vassiliou, 2004). b değerlerinin pozitif olması, ilgili maddenin zor olduğunu gösterirken, negatif olması ise kolay olduğunu işaret etmektedir. Bu bilgiler ışığında, ATÜGÖ'nün hem pilot uygulamada hem de model test uygulamasında, maddeler katılımcılar için orta güçlüktedir.

MacCallum vd. (1999) .98 ile 1.00 arasındaki uyuşumu "mükemmel" olarak tanımlamaktadırlar. Bu bilgiye ek olarak, Lorenzo-Seva ve ten Berge (2006) iki faktör

arasındaki uyuşum oranı .85-.94 arasında bir değer aldığıında, faktörlerin “oldukça benzer”, .95 ve üzerinde bir değer aldığıındaysa faktörlerin “eşit” kabul edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu bilgilere göre, ATÜGÖ'nün her iki uygulamasından elde edilen faktör yükleri arasında yüksek bir uyuşum bulunmaktadır. Bu uyuşum, farklı örneklerde ATÜGÖ'nün faktör yüklerinin önemli düzeyde değişmediği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, ATÜGÖ'den elde edilen yüklerin geçerlik düzeyinin yeterli olduğu savunulabilir.

ATÜGÖ'nün Türkçe Formundan elde edilen verilerin yapı geçerliğine ilişkin son bir kanıt ise McDonald Omega katsayılarını incelemektir (McDonald, 1999; Zinbarg vd., 2006). Nunnally ve Bernstein (1994) yordama ya da yapı geçerliği çalışmalarında .70 gibi bir iç tutarlık katsayısının yeterli olabileceğini belirtmektedirler. Buna göre, McDonald omega katsayıları her iki uygulama için de belirtilen kesme noktasının üstündedir. Bununla birlikte, ölçeğin geliştirildiği ve uygulandığı diğer çalışmalarda elde edilen değer, bu araştırmadakinden biraz daha yüksektir (Kingsford-Smith vd. 2024; Martin vd., 2017; Yu ve Martin, 2014; Yu vd., 2019).

Sonuç olarak, “ATÜGÖ'den elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları yüksek midir?” araştırma sorusuna yanıt olarak, “ATÜGÖ Türkçe Formundan elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksinden Elde Edilen Ölçümlerin Geçerlik ve Güvenirlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerilerini ölçmek amacıyla ATÜGİ geliştirilmiştir. Akademik tersliklerin üstesinden gelme, öğrencilerin akademik bağlamda karşılaştığı günlük problemlerin altından kalkabilmeleri açısından önemlidir. Araştırmanın ikinci alt problemi “ATÜGİ'nin pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilere dayalı olarak geçerlik ve güvenilirlik katsayıları yüksek midir?” sorusudur. Bu soruya yanıt aramak amacıyla iki veri setinde ayrı ayrı DFA ve ATM uygulanmıştır. Ayrıca alt boyutlar bazında ölçümlerin güvenilirliği McDonald omega güvenilirlik katsayıları hesaplanarak incelenmiştir.

Pilot uygulamada iki, model testi verisinde bir alt boyut dışında, McDonald omega güvenilirlik katsayılarının kesme puanı olan .70'in üzerinde olduğu saptanmıştır. McDonald Omega katsayısı yakınsak geçerliği incelemenin de bir yoludur (McDonald, 1999; Zinbarg vd., 2006). Ayrıca güvenilirlik katsayılarının .70'ten büyük olması gerektiği belirtilmektedirler (Büyüköztürk, 2020; Hair vd., 2019). Tabakalı alfa katsayısı çok boyutlu bir ölçme aracında, ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısını tahmin etmek için kullanılmaktadır (Cronbach ve ark.'dan aktaran Aktan ve Oztemur, 2022). ATÜGİ'nin tabakalı alfa değerleri her iki uygulama için de ilgili kriterin oldukça üzerindedir. Tüm bunların ışığında ATÜGİ'dan elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu ileri sürülebilir.

Yakınsak geçerliği incelemenin diğer bir yolu faktör yüklerinin yüksek olmasıdır (Clark ve Bowles, 2018). Brown'a (2015) göre madde faktör yük değerleri .30 veya .40'a eşit ya da daha büyük olmalıdır. Ölçek geliştirme ve model testi uygulamalarına ilişkin faktör yükleri incelendiğinde her iki uygulamada da maddelerin faktör yüklerinin belirtilen kriteri karşıladığı görülmektedir. Faktör yüklerinin büyüklüğü ve AVE değerlerinin yüksekliği yakınsak geçerliğe kanıt sağlamaktadır. İdeal olarak .70'ten yüksek bir faktör yükü, faktörün madde puanlarındaki varyansın yüzde 50 ya da daha fazlasını açıkladığını gösterir. Buna ek olarak, .50 ve daha fazla AVE değeri de tatmin edici bir yakınsak geçerliğin kanıtıdır (Malhotra ve Dash, 2016). Hair vd. (2019) yakınsak geçerliğin sağlanabilmesi için faktör yüklerinin ortalamasının (AVE) .50'den, güvenilirlik katsayılarının .70'ten (keşifsel araştırmalar için .60'tan) büyük olması gerektiğini belirtmektedirler. Pilot ve model testi uygulamasından elde edilen AVE değerlerinin belirtilen kriterden daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, omega değerlerinin belirtilen kesme değerinin üstünde olması durumunda, AVE değeri .50'nin altında kalsa da ölçeğin yakınsak geçerliğe sahip olduğu ileri sürülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Malhotra ve Dash, 2016). Omega değerleri her iki uygulamada da belirtilen kesme noktasının üstündedir. Bu bilgiler ışığında ölçeğin yakınsak geçerliğinin büyük ölçüde sağlandığı söylenebilir.

İraksak geçerliği tahmin etmenin yollarından biri, alt boyutlara ilişkin AVE katsayılarının MSV katsayılarından düşük olmasıdır (Almén vd., 2018). Bu koşulun her iki uygulamada da yalnızca düşük kaygı boyutu için sağlandığı tespit edilmiştir. İraksak geçerliği tahmin etmenin yollarından bir diğeri, HTMT2 değerlerinin, kriter değerlerin altında kalmasıdır (Henseler, 2021). HTMT2 kriter değeri benzer yapılar için .90 ve farklı yapılar için .85'tir (Henseler vd., 2015). Ölçek alt boyutları benzer yapılardan oluştuğu için referans olarak .90 değeri alınmıştır. HTMT2 değerlerden biri dışında, diğerleri referans değerin altında kalmaktadır. Buna göre, model test uygulamasında sebat boyutu için iraksak geçerliğin sağlanamadığı, diğer boyutlar için hem pilot hem de model test uygulamasında iraksak geçerliğin sağlandığı ileri sürülebilir. Henseler vd. (2015) yükler homojen ve yüksek olduğunda ya da örneklem büyük olduğunda fazla olduğunda iraksak geçerliğin bulunacağını ileri sürmektedir. Bu bilgi ışığında, HTMT2 değerlerinden birinin referans değerin üstünde kalması, faktör yüklerinin görece düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca hem pilot hem de model testi uygulamalarında tek boyutlu çözüme ilişkin DFA'ya ilişkin genel uyum katsayıları sonuçları, beş boyutlu DFA'ya göre daha düşüktür. Bu da ölçeğin farklı faktörlerden oluştuğuna, diğer bir deyişle, iraksak geçerliğe kanıt oluşturmaktadır.

Pilot uygulamada planlama, sebat, kontrol ve özyeterlik boyutlarından elde edilen a değerleri orta ve mükemmel ayırıcılık aralığında, kaygı boyutu ise düşük ve mükemmel ayırıcılık aralığındadır. Model testi uygulamasından elde edilen değerler ise planlama boyutu için orta ve yüksek, sebat boyutu için orta ve mükemmel, kaygı boyutu için çok düşük ve mükemmel, kontrol boyutu için orta ve çok yüksek ve son olarak özyeterlik boyutu için orta ve çok yüksek aralığındadır. Buna göre, ATÜGİ'ye ilişkin a parametreleri incelendiğinde her iki uygulama için de maddelerin yüksek düzeyde ayırt edici olduğü söylenebilir.

ATÜGİ'nin b parametre değerleri incelendiğinde hem pilot uygulamada hem de model test uygulamasında, katılımcılar için maddelerin orta güçlükte olduğü gözlemlenmiştir.

Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi ve Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma

Araştırmada incelenen üçüncü alt problem “Model testi uygulamasından edilen verilere dayalı ATÜGÖ ve ATÜGİ arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusudur. Üçüncü alt problemi analiz etmek amacıyla model testi uygulamasından elde edilen verilere çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

ATÜGİ'nin alt ölçeklerine ait katsayıların istatistiksel yönden önemli olduğu gözlemlenmiştir (Field,2018; Kronthaler ve Zöllner, 2021). Bu sonuç, ATÜGÖ'nün eş zaman geçerliğine kanıt sağlamaktadır (Cohen ve Swerdlik, 2009).

Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesinden Elde Edilen Ölçümlerin Geçerlik ve Güvenirlik Düzeyleri ve Faktör Uyuşum Oranlarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin akademik olarak yaşadıkları olumsuzlukları belirlemek amacıyla OAYL geliştirilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları akademik olumsuzlukları tespit etmek, bu olumsuzlukları azaltmak ve öğrencilerin baş etme güçlerini artırmak açısından önemlidir. Araştırmanın üçüncü alt problemi “OAYL'nin pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik katsayıları yüksek midir?” sorusudur. Bu soruya yanıt aramak amacıyla iki veri setinde ayrı ayrı TBA yapılmıştır. Alt boyutlar bazında ölçümlerin güvenirliliği McDonald omega güvenirlik katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Field (2013) maddeler arasındaki anti-image korelasyonların ortalamasının (KMO) .80 ve üstünde olmasını büyük; .50'nin altında olmasını kabul edilemez olarak açıklamaktadır. Buna göre, iki uygulamadan da elde edilen KMO değerleri, TBA yapabilmek için ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin yeterli olduğunu göstermektedir. Pilot uygulamada iki, model testi verisinde üç alt boyut dışında Cronbach alfa; McDonald omegalar ise pilot uygulama ve model testinde birer boyut dışında kriter değer olan .70'in üzerinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, indeksin bütününe ilişkin tabakalı alfa katsayısı, belirtilen

kesme noktasının oldukça üzerindedir. Uygulamalar arası uyuşum oranları ise iki boyut için kriterin üstündeyken, iki boyut için kriterin altında olduğu saptanmıştır.

Cohen (1988) .10 civarındaki standart ağırlıkların düşük, .30 civarındakilerin orta ve .50 ve üstündekilerinin yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Bu kriter açısından, OAYL'nin faktör yükleri genelde orta ve yüksektir. Model testi uygulamasında iki madde dışında (ders boyutundaki 1. ve 5. madde), diğer tüm maddelerin değer aralığı orta ve yüksektir. Buna göre, faktör yüklerinin büyük ölçüde orta ve yüksek yüklere sahip oldukları ifade edilebilir. Bahsi geçen iki madde çapraz yük yüklemektedir. Hair vd. (2019) bir faktörde çapraz yüklerle karşılaşıldığında, bunların göz ardı edilmesi, ilgili maddenin çıkarılması, başka bir döndürme tekniğinin kullanılması veya faktör sayısının azaltılması vb. stratejilerden birinin kullanılmasını önermektedirler. İlgili maddeler incelendiğinde pilot uygulamada anlamlı yüke sahip olmaları, madde içeriklerinin ilgili faktörle bağlantılı olması, faktörlerin ilişkisiz olması nedeniyle diğer döndürme yöntemlerinden birinin seçilememesi gerekçeleriyle, araştırmacı tarafından en iyi çözümün, sorunlu maddeleri “göz ardı etmek” olduğuna karar verilmiştir. Listenin özdeğerleri ve toplam varyans oranları incelendiğinde 4 faktörlü yapının 22 değişken arasındaki ilişkileri açıklamada yeterli kabul edilebilir (Hair vd., 2019).

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin McDonald omega katsayılarının pilot uygulamada aile ve öğretmen, model testi uygulamasında ise öğretmen boyutlarında Nunnally ve Bemstein'in ileri sürdüğü .70 kesme noktasının üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Cronbach alfa değerleri omega değerlerine yaklaşık olarak bulunmuştur (Büyüköztürk, 2020).

Boyutlar arası korelasyon arttıkça güvenilirlik kestirimleri de artmaktadır. Bu durum özellikle alfa katsayısında daha belirgindir (Soysal, 2023). Bazı boyutlardan elde edilen güvenilirlik katsayılarının kestirim noktasının altında ya da sınırında kalması, boyutlar arası korelasyon katsayılarıyla açıklanabilir. Alfa ve omega katsayılarına ek olarak indeksin bütününe ilişkin tabakalı alfa katsayıları hesaplanmıştır (Cronbach ve ark.'dan aktaran Aktan ve Oztemur, 2022). Tabakalı alfa değerleri her iki uygulamada da belirtilen kriterin

üzerindedir. Tabakalı alfa, boyutların madde sayıları ve varyansları farklı olduğunda, güvenilirliği alfadan daha güvenilir kestirmektedir (Osburn, 2000; Widhiarso ve Ravand, 2014). Tüm bu bilgiler ışığında, OAYL'den elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

OAYL'nin iki uygulama arasındaki uyuşum oranları incelendiğinde, Lorenzo-Seva ve ten Berge'nin (2006) ileri sürdüğü aralıklara göre, iki boyut dışında, yeterince benzer oldukları görülmektedir. Uyuşum katsayısı genellikle faktör yüklerinin işareti ve yük seviyeleri aynı olduğunda yüksek gösterme eğilimindedir (Pinneadu ve Newhouse, 1964'ten aktaran Barret, 1986). Buna göre, ders ve öğretmen boyutları için düşük uyuşumlar, bu boyutlar için pilot uygulama ve model testi verisinden elde edilen faktör yüklerinin tutarsızlığıyla açıklanabilir.

Sonuç olarak, "OAYL'nin pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri ve faktör uyuşum katsayıları yüksek midir?" araştırma sorusuna yanıt olarak, OAYL pilot ve model test uygulamasından elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları ile uyuşum katsayılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkiye olumsuz akademik yaşantıların ve akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracılık etkilerine ilişkin tartışma

Doğrudan etkilerle ilgili tartışma

Akademik olarak kendini engellemenin akademik olumsuzluk yaşamaya doğrudan etkisi.

Kendi kendini engelleme eğilimi, genellikle yetenek ve potansiyelinin sergilenmesine dair hemen her durumda görülebilir. Okullar ve sınıflar, kendi kendini engelleme davranışlarını araştırmak için ideal gerçek yaşam bağlamı sağlar. Bu akademik bağlamda öğrenciler, yeteneklerini ve zekâ seviyelerini herkesin önünde ortaya koydukları görevler ve durumlarla sürekli karşılaşırlar. Aynı zamanda öğrencilerin bu görevlerdeki performansları

önemli sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin yüksek bir puan almak popüler bir üniversiteye yerleşmeyi etkilemektedir. Bu tür başarı durumlarında, öğretmenlerin ve akranların mevcudiyeti, kendini engelleyenlerin temel hedefi olan başkalarının algılarını manipüle etme olasılığını da sık sık beraberinde getirir (Urdan ve Midgley, 2001). İşleri çabadan kaçınarak ertelemek ya da 'dışsal' bahaneler yaratarak kendini engellemek, yaşanabilecek akademik olumsuzlukları da artırabilmektedir. Bu düşünceden hareketle, araştırma kapsamında *“Akademik olarak kendini engellemenin olumsuz akademik yaşantılar üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?”* sorusuna yanıt aranmıştır.

Analizler neticesinde öğrencilerin akademik olarak kendi engelleme düzeyi arttıkça yaşadıkları akademik olumsuzlukların da arttığı ve bunun istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür. Akademik olumsuzluklar ders, aile, öğretmen ve akranlarla ilgili yaşanabilmektedir. Elde edilen sonuçlar önceki araştırmalarla tutarlıdır. Núñez vd. (2023) bu çalışmadakine benzer bir örnekleme yaptıkları araştırmalarında, ebeveynlerin ev ödevlerine katılım algısı ile öğrencilerin davranışsal katılımı arasındaki ilişkide, kendini engellemenin aracılık rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre kendini engelleme düzeyi yüksek olduğunda yapılan ödev miktarı azalmakta, ödev için daha az vakit harcanıp daha az çaba sarf edilmekte ve erteleme davranışı daha da artmaktadır. Benzer şekilde, Novak (2005) ortaokul örnekleminde kendini engelleme ile başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında kendini engelleme derecesi ile akademik not ortalaması arasında negatif yönlü, önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, akademik kendini engelleme düzeyi arttıkça akademik başarı düşmüştür. Yine, başka bir araştırmada kendini engelleme oranı yüksek olan öğrencilerin daha yüzeysel öğrenme eğiliminde oldukları, daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları ve daha düşük sınav performansı sergiledikleri tespit edilmiştir (Thomas ve Gadbois, 2007). Bu araştırmanın sonuçlarının önceki bulgularla tutarlılık göstermesi, değişkenler arasında elde edilen ilişkinlerin güvenilirliğinin bir göstergesi olabilir.

Núñez vd. (2023) ebeveynin öğrenmeye olumlu katılımı ve desteği öğrencinin kendini engelleme stratejilerine başvurmasını azaltmakta ve kendini engellemeye karşı koruyucu bir faktör olmaktadır. Bu araştırmadaki sonuçlar da öğrencilerin ebeveynleriyle yaşadıkları akademik anlamdaki olumsuzluklardan ya da gördükleri destekten kaynaklanıyor olabilir. Sonuçta, akademik kendini engelleme öğrencilerin çeşitli nedenlerle çabalarını azaltmalarına ve bu yüzden istenmeyen akademik sonuçlara neden olabilir. Akademik kendini engellemenin bir yönü de yaşanan başarısızlıkta dışsal kaynakları neden olarak göstermektir. Bu durum öğrencilerin sorumluluk almadan kaçınmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşanan sorunlarla etkili bir şekilde baş etmektense etkisiz başa çıkma mekanizmaları kullanmaları yaşanan olumsuzlukları artırabilir. Sonuç olarak, akademik kendini engellemenin olumsuz akademik yaşantıları artıracığı söylenebilir.

Akademik olarak kendini engellemenin akademik tersliklerin üstesinden gelmeye doğrudan etkisi.

Akademik tersliklerin üstesinden gelme ve akademik dayanıklılık yapıları birbirine benzeyen fakat farklı olan yapılardır. Bununla beraber, akademik dayanıklılık ve akademik tersliklerin üstesinden gelme arasında bir hiyerarşiden söz edilebilir. Buna göre, akademik dayanıklılığı olan öğrenciler aynı zamanda akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisine de sahiptir (Martin ve Marsh, 2008a). Kendini engelleme ile akademik dayanıklılık aralarında negatif yönde ilişki bulunan yapılardır. Buna göre, kendini engelleme arttıkça akademik dayanıklılık azalmaktadır (Saatçı, 2020). Araştırma kapsamında akademik dayanıklılık ve akademik tersliklerin üstesinden gelme yapıları arasındaki benzerlikten yola çıkılarak *“Akademik olarak kendini engellemenin akademik tersliklerin üstesinden gelme üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?”* sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre akademik kendini engellemenin akademik tersliklerin üstesinden gelme üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, bu değişkenler arasındaki doğrudan ilişkileri ele alan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu ve bunların sonuçlarının, bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Bahrami (2017) araştırmasında akademik tersliklerle baş etme ile kendini engelleme arasında negatif yönde, büyük ve önemli bir ilişki saptamıştır. Benzer bir örneklemede araştırma yapan Martin vd. (2013) akademik tersliklerin üstesinden gelmenin kendini engelleme ile negatif yönde önemli bir ilişki gösterdiğini bulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının önceki araştırmalarla tutarlık göstermesi elde edilen ilişkilerin güvenilirliğine kanıt oluşturabilir. Ayrıca araştırmada modele dahil edilen akademik tersliklerin üstesinden gelme değişkeni beş boyutlu bir araçla ölçülmüştür. ATÜGİ'nin boyutları, kendini engelleyen öğrenci davranışlarıyla zıt davranışları içermektedir. Elde edilen bulguların nedenlerinden birinin de bu olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca kendini engellemenin bireyin ruh sağlığına olan olumsuz etkisi, içsel motivasyon ve iyi oluş düzeylerini düşürmeye neden olmaktadır (Zukerman ve Tsai, 2005). Bu değişkenler gibi kendini engelleme, akademik tersliklerin üstesinden gelme düzeylerini de düşürmüş olabilir. Martin ve Marsh (2008a) akademik dayanıklılığın daha kronik ve ağır problemlerle baş etmede kullanılırken, akademik tersliklerin üstesinden gelmenin akut ve günlük problemlerle baş etmede yeterli olduğunu söylemesi dikkate alındığında, artan ve sürekli kendini engelleme davranışları karşısında akademik tersliklerin üstesinden gelmenin azalması bu nedenden kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, kendini engelleme stratejileri öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarında (başarısızlık riski gibi) çözüm ve yardım aramaktan, risk almaktan kaçınmalarına neden olabilir. Sonunda kendini engelleme tersliklerin üstesinden gelme kapasitesinin gelişmemesine, var olan kapasitenin giderek zayıflamasına neden olabilir. Ek olarak, bu araştırma iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik güncel sonuçlar sunarak mevcut bilgileri genişlettiği, bu yönüyle literatüre katkı sunabileceği ileri sürülebilir.

Akademik olarak kendini engellemenin okul terk riskine doğrudan etkisi.

Öğrencilerin kendilerini engellemesi, çabalarını azaltmalarına neden olabilir. Düşük çaba, akademik başarıda düşüşe yol açabilir (Garcia, 1995). Bu sebeple kendini engelleme

davranışlarını tespit etmek, bu davranışlardan kaçınmayı ve öğrenmeyi teşvik eden eylemleri bulmayı sağlayabilir. Bu tür eylemler, öğrencinin uyumunu artırmak ve okulu bırakmayı önlemek için kritik sayılmaktadır (Boruchovitch vd., 2022). Buradan yola çıkarak, araştırma kapsamında *“Akademik olarak kendini engellemenin okul terk riski üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?”* sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen verilere göre, kendini engelleme ile okul terk riski arasında pozitif ve önemli bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Çalışmanın sonuçları, literatürde sınırlı sayıda olduğu gözlenen önceki çalışma bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Bu sebeple akademik kendini engellemenin davranışsal göstergelerinden biri olan akademik erteleme davranışı ve okul terk riski ile negatif korelasyona sahip olan okula bağlılık değişkenleri de tartışmaya dahil edilmiştir.

Scheunemann vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmada akademik erteleme ile okulu bırakma niyeti arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Baulke vd. (2018) araştırmalarında akademik erteleme ile okulu bırakma niyeti arasında küçük ila orta derecede, pozitif yönde ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, erteleyen öğrencilerin okulu bırakma niyeti geliştirme konusunda daha yüksek bir risk taşıdıkları belirtilebilir. Ruben-Clapper da (2021) kendini engelleme ve terk riskini incelediği nitel araştırmasında kendini engelleme davranışlarının okulu bırakma oranlarını arttırdığını ve mezuniyet oranlarının düşmesine neden olduğunu bulmuştur. Anlı (2019) yaptığı çalışmada orta okul öğrencilerinin okula bağlılık seviyeleri ve akademik olarak kendini engellemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akademik kendini engelleme ile okula bağlılık arasında zayıf, negatif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli bir korelasyon olduğu görülmüştür. Önceki araştırmalarla tutarlı sonuçlar bulunması, bu çalışma sonucunda söz konusu ilişkilerin güvenilirliğinin doğrulanması, sonuçların farklı kültürel bağlamlara genellenmesi (dış geçerliği) ve farklı kültürel geçmişlerden gelen araştırmacılar arasında iş birliğini teşvik etmesi bakımından bilimsel literatüre katkı sayılabilir.

Özetle, öğrenciler kendilerini engellediklerinde zamanla okula ve derslere bağlılıkları azalabilir, motivasyonları, yeterlik algıları ve akademik performansları düşebilir. Çünkü böyle davranan öğrenciler okulu bırakmayı akademik eksiklikleriyle yüzleşmekten kaçınmanın bir yolu olarak algılayabilirler. Ayrıca öğrencilerin kendini engelleme stratejilerine başvurmaları, zorlukların üstesinden gelmek veya iyi performans göstermek için kendi yeteneklerine güvenmediklerini gösterebilir. Bu güven eksikliği, akademik gelecekleri hakkında umutsuzluk hissi yaşamalarına neden olabilir. Üstelik kendini engelleyerek, öğrenciler akademik başarı için gerekli becerileri ve çalışma alışkanlıklarını geliştiremeyebilirler. Bu durum tekrarlanan başarısızlıklar yaşamalarına neden olabilir. Bu da kendi yetersizliklerine olan inançlarını daha da güçlendirebilir ve ileriye dönük uygun bir yol görmedikleri için okulu bırakma olasılığını artırabilir. Sürekli bahaneler üretmek veya sorumluluktan kaçmak, öğrencinin akademik hayatındaki önemli figürlerden destek görmemesine de yol açabilir. Olumlu ilişkiler ve destek sistemleri olmadan, öğrenciler okuldan kopuk hissedebilir ve okulu bırakmaya daha meyilli olabilirler. Kendini engelleyen öğrenciler sonuçları dışsal engellere yüklediklerinden, bu inanç, güçsüzlük ve boyun eğme hissine yol açarak okulu bırakmayı kendi kontrollerinde olan bir seçimden ziyade kaçınılmaz bir sonuç gibi görmelerine de neden olabilir. Dolayısıyla kendi kendini engelleme, nihayetinde okulu bırakmayla sonuçlanabilecek olumsuz bir ayrılma ve başarısızlık döngüsüne katkıda bulunabilir. Bu yüzden, kendini engellemenin akademik performansı düşürmesinin beklenen bir sonuç olduğunu ileri sürmek mümkündür.

Olumsuz akademik yaşantıların okul terk riskine doğrudan etkisi.

Eğitim bağlamında olumsuzluk, bir öğrencinin öğrenmesini, gelişimini ve başarısını olumsuz yönde etkileyen bir koşul, durum, eşitsizlik ya da olay olarak tanımlanmaktadır (Holliman ve Sheeny, 2023). Akademik olumsuzluklar bir derste başarısız olmak, ödevleri zamanında teslim edememek, okuldan uzaklaştırma almak, okula gitmemek/gitmekten kaçınmak, okul veya sınıf değiştirmek gibi eylemleri içermektedir (Martin, 2013). Bu araştırmada sık sık akademik olumsuzluklar yaşayan öğrencilerin okul terk riskinin daha

yüksek olacağı öngörülmüştür. Bu doğrultuda “*Olumsuz akademik yaşantıların okul terk riski üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, akademik olumsuzluk yaşamının okul terk riskini pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Araştırma kapsamında akademik olumsuzluk yaşama ders, aile, akran ve öğretmen etkileri altında ele alınmıştır. Literatürde tüm bu faktörlerin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, akran ve öğretmen ilişkileri, devamsızlık, okul görevlerini yerini getirmeme gibi değişkenlerin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar görülmüştür. İlgili araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Portela Pruaño vd. (2022) yürüttükleri araştırmada, öğrenciler okula yeniden dönme ve okulda kalma nedenleri arasında olumlu öğretmen ve akran ilişkileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre eğitimcileriyle olan ilişkilerinin anlayış, saygı, destek, ilgi, özen, yakınlık olması çatışmanın olmaması gibi özellikler ve bunlara ek olarak, olumlu akran ilişkilerinin bulunması okula dönme ve eğitimde kalmalarına önemli katkı sunmaktadır. EL Alaoui vd. (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuldan erken ayrılma nedenlerini öğrencilerin şevkinin kırılması, kötü muamelede bulunulması, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kötü olması, ağır cezalar ve derslerde motivasyon eksikliği olarak sıralamışlardır. Benzer şekilde, Ergül (2019) meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve idarecinin başarısızlık nedenli okul terkine yönelik algılarını araştırmıştır. Öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmeler ışığında, dört boyut ortaya çıkmıştır. İlişkiler boyutu, bu dört boyuttan biridir ve aile, arkadaş ve okul ilişkilerini içermektedir. Boyuttan elde edilen verilere göre aile, öğretmen ve akran ilişkilerinin pozitif olması, onlardan destek görmek öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemekte ve okul terkini önleme etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında da benzer şekilde akranlarla, öğretmenlerle ve ebeveynlerle olan ilişkiler okul terk riski üzerinde etkili olmuş olabilir.

Bir başka araştırmada dört tür terk sınıflandırması ortaya çıkmıştır. Bu sınıflandırmadan düşük akademik başarı grubu müfredata hâkim olmada ve ödevlerini tamamlamada zorluk yaşamaları, okula gitmek için motivasyon eksikliği duymaları, yüksek

devamsızlık ve yıl tekrarında bulunmaları ve ebeveynlerinin eğitimlerinde önemli bir rol oynamaması gibi olumsuz okul faktörleri ve koşullarının düşük akademik başarıya onun da okulu bırakmaya katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır (Ogresta vd., 2020). Arslan ise (2021) sık sık okuldan kaçan öğrencilerin okuldan kaçmayanlara göre daha yüksek okul terk riski taşıdığını bulmuştur.

İlgili araştırmalarda da görüldüğü gibi, akademik olarak olumsuzluk yaşama okul terk riskini artırmaktadır. Bu araştırmada da sonuçlar akademik olumsuzluk yaşamamanın okul terk riskini artırdığını göstermektedir. Bu beklenen bir sonuçtur, çünkü öğrencilerin akademik bağlamda problemler yaşamaları derslere olan ilgilerinin ve derslere katılımlarının azalmasına, okul aidiyetlerinin düşmesine ve hatta giderek okul terkine neden olabilir. Ayrıca akranlarıyla kıyaslanmak öğrencilerin yeterli duygularının da azalmasına neden olabilir. Daha fazla kıyaslanmak istemeyen öğrenci okuldan uzaklaşmak, ayrılmak isteyebilir. Tüm bunlara ek olarak, yaşanan olumsuzluk sayısının artması öğrenci üzerinde eğitim yoluyla bir gelecek inşa etme düşüncesini zayıflatabilir. Bu durumda öğrencinin okuldan ayrılarak, farklı bir gelecek planına yönelmesine neden olabilir. Mevcut gerekçeler nedeniyle, akademik olumsuzluk sayısının artmasının okul terkine neden olabileceği ileri sürülebilir.

Akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okul terk riskine doğrudan etkisi.

Martin ve Marsh (2008a), akademik tersliklerin üstesinden gelme kavramını pozitif psikoloji bağlamında ele almış ve bu kavramı, öğrencilerin günlük okul yaşamlarındaki tipik akademik zorlukları ve engelleri başarıyla aşma yeteneği olarak tanımlamıştır. Araştırma kapsamında bu tanımdan yola çıkarak bu becerinin, okul terk riski ile negatif bir ilişkili olacağı öngörülmüştür. Bu doğrultuda "*Akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okul terk riski üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak önemli midir?*" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okul terk riskini önemli düzeyde negatif yönde yordadığı görülmüştür.

Literatürde akademik tersliklerin üstesinden gelme ve okul terki arasındaki ilişkiyi gösteren az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu sebeple okul terki değişkeniyle benzer ve ilişkili olan diğer değişkenlerle akademik tersliklerin üstesinden gelme değişkeni arasındaki ilişkiyi veren araştırmalara da yer verilmiştir.

Comerford vd. (2015) akademik tersliklerin üstesinde gelmeyle ilgili karma desene dayalı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda güven, planlama ve sebat boyutları ile okulu erken bırakma ihtimalleri arasında negatif korelasyon bulmuşlardır. Buna göre bu boyutlardan yüksek puan alan öğrencilerin okulu erken bırakma ihtimalleri diğerlerine göre daha düşüktür. Benzer şekilde, Ursin vd. (2021) araştırmalarında akademik tersliklerin üstesinden gelme ile okula bağlılık (duygusal bağlılık ve bilişsel bağlılık) faktörleri arasında pozitif ilişkiler saptamışlardır. Buna ek olarak, öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelmeleri ne kadar yüksekse okula bağlılıkları da o ölçüde yüksek bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar önceki çalışmalarla tutarlık göstermektedir.

Öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisine sahip olmaları olumsuz duyguların baskın gelmesini engelleyebilir, sorunların üstesinden gelebilme düşüncesi ve deneyimler umutsuzluk hislerini azaltabilir ve başarısızlık ihtimalini düşürmesi nedeniyle okulu terk etme riskini azaltabilir. Ek olarak, bu beceri öğrencilerin olumsuzluklar karşısında bile motivasyonlarını sürdürmelerine devam etmelerini sağlayabilir. Son olarak pozitif psikoloji yaklaşımıyla ele alındığında öğrenciyi güçlendirmek okul terki gibi olumsuz eğitim sonuçlarının önlenmesini sağlayabilir. Dolayısıyla, akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okul terk riskini azaltabileceği ileri sürülebilir. Bu alanda sınırlı sayıda çalışmaya rastlandığından, bu araştırmanın literatürdeki bilgiyi genişlettiği, elde edilen sonuçlarla var olan sınırlı bilgi birikimine önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Dolaylı etkilere ilişkin tartışma

Araştırmanın son alt problemleri *“Akademik olarak kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide olumsuz akademik yaşantıların aracı etkisi istatistiksel olarak önemli midir?”* ve *“Akademik olarak kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide*

akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracı etkisi istatistiksel olarak önemli midir?" sorularıdır. Bu sorulara yanıt aramak amacıyla aracı model analizi gerçekleştirilmiştir.

Olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelme, akademik kendini engellemeye aracılık etmektedir. Akademik tersliklerin üstesinden gelmenin gerçekten aracı mı yoksa baskılayıcı mı olduğunu kontrol etmek amacıyla bu değişkenlere ait standart regresyon katsayıları ile korelasyon katsayıları büyüklük ve işaretleri açısından incelenmiştir. Sonuçta standart regresyon katsayılarının korelasyon katsayısından düşük olduğu ve katsayıların işaretlerinin aynı yönde olduğu görülmüştür. Buna göre, akademik tersliklerin üstesinden gelmenin modelde baskılayıcı bir değişken olmadığı saptanmıştır. Ayrıca modelde yordayıcı değişkenin sonuç değişkeni üzerindeki doğrudan etkisi hala önemli olduğundan (Baron & Kenny, 1986), her iki değişkenin de kısmi aracı oldukları ileri sürülebilir.

Akademik olarak kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide olumsuz akademik yaşantıların aracı etkisi.

Kendini engelleme (ör., işleri erteleme, geç saatlere kadar uyanık kalma, ders çalışmama) akademik olumsuzluklara (ör., konuların öğrenilmemesine, sınavlarda başarısız olunmasına) yol açabilmektedir. Tekrarlayan başarısızlıklar dersten soğumaya, özgüvenin azalmasına, kendini engellemenin artmasına ve daha fazla akademik olumsuzluklar yaşanmasına ve bu döngü sonunda öğrencinin okuldan ayrılma yoluna girmesine neden olabilmektedir. Önceki çalışmalar incelendiğinde, akademik kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide olumsuz akademik yaşantıların aracı etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, önceki çalışmalar kendini engellemenin olumsuz yaşantılara yol açtığını (Novak, 2005; Núñez vd. 2023; Thomas ve Gadbois, 2007; Urdan ve Midgley, 2001); olumsuz yaşantıların da okul terkine neden olduğunu ortaya koymaktadır (Arslan, 2021; El Alaoui vd., 2021; Ergül, 2019; Holliman ve Sheeny, 2023; Martin, 2013; Ogresta vd., 202; Portela Pruaño vd., 2022;). Bu ilişkiler, kendini engelleme ile terk arasındaki ilişkide olumsuz yaşantıların aracı olabileceğini işaret

etmektedir. Bu doğrultuda “Akademik kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide, olumsuz akademik yaşantıların aracı etkisi istatistiksel olarak önemli midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analiz sonuçları olumsuz akademik yaşantıların aracılık ettiğini, diğer bir deyişle kendini engellemenin dolaylı etkisinin önemli olduğunu göstermiştir. Bu çerçevede, akademik kendini engelleme, öğrencinin olumsuz yaşantılar yaşamasına neden olmakta ve bu da okul terk riskini artırmaktadır. Bununla birlikte, Tablo 9’da olumsuz yaşantıların varlığına rağmen, kendini engellemenin okul terk riskini pozitif yönde ve önemli düzeyde yordadığı görülmektedir (Anlı, 2019; Bäumle vd., 2018; Collie vd., 2019; Martin vd., 2015; Ruben-Clapper, 2021; Scheuermann vd., 2022). Dolayısıyla, olumsuz yaşantıların kendini engelleme ile terk riski arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği ileri sürülebilir. Bu sonuç, akademik kendini engelleme ve okul terk riski arasındaki ilişkinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu, akademik olumsuz yaşantıların kendini engelleme ile risk arasındaki ilişkiyi açıklamada tek belirleyici olmadığını göstermektedir.

Akademik kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracı etkisi.

Mevcut literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında, akademik kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracı etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, önceki çalışmalar kendini engellemenin akademik tersliklerin üstesinden gelmenin azalmasına yol açtığını (Bahrami, 2017; Martin vd., 2013); akademik tersliklerin üstesinden gelmenin azalmasının ise okul terkine neden olduğunu göstermektedir (Bostwick vd., 2022; Comerford vd., 2015; Granziera vd., 2022; Ursin vd., 2021). Bu ilişkiler, kendini engelleme ile terk arasındaki ilişkide akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracı olabileceğini işaret etmektedir. Bu doğrultuda “*Akademik kendini engelleme ile okul terk riski arasındaki ilişkide, akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracı etkisi istatistiksel olarak önemli midir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Analiz sonuçları akademik tersliklerin üstesinden gelmenin aracılık ettiğini, diğer bir deyişle kendini engellemenin dolaylı etkisinin önemli olduğunu göstermiştir. Yani,

akademik kendini engelleme, öğrencinin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisini azaltmakta ve bu da okul terk riskini artırmaktadır. Bununla birlikte, Tablo 9’da akademik tersliklerin üstesinden gelmenin varlığına rağmen, kendini engellemenin okul terk riskini pozitif yönde ve önemli düzeyde yordadığı görülmektedir (Anlı, 2019; Baulke vd., 2018; Collie vd., 2019; Martin vd., 2015; Ruben-Clapper, 2021; Scheuemann vd., 2022). Dolayısıyla, akademik tersliklerin üstesinden gelmenin kendini engelleme ile terk riski arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği ileri sürülebilir. Bu sonuç, akademik kendini engelleme ve okul terk riski arasındaki ilişkinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu, akademik tersliklerin üstesinden gelmenin kendini engelleme ile risk arasındaki ilişkiyi açıklamada tek belirleyici olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki sonuçlarla uyumludur. Literatürde hem bu kavramlara yönelik aracı model çalışması bulunmamakta hem de Türkçe literatürde PDR alanında çalışılan ilk çalışmalardan biri olması nedeniyle sonuçların literatüre katkı sunacağı ileri sürülebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenmiş olup araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırma Türkiye’de okul terki oranlarının AB ortalamasının çok üzerinde olduğunu, bu bağlamda sürdürülen politikaların gözden geçirilmesi gerektiğini ve okul terkinin Türkiye için hala güncel bir sorun olarak kalmaya devam ettiğini göstermektedir. Araştırmalar riske yol açan faktörleri ortaya koymaya çalışırken, riske karşı koruyucu faktörlerin neler olduğunu, öğrencilerin hangi geliştirilebilir yanlarının güçlendirilmesi gerektiğini ele alan çalışmaların görece sınırlı olduğunu ve bu anlamda literatürdeki boşluğa dikkat çekmektedir. Bu yanlardan biri akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisidir ve gerek bu beceriye gerekse de bu becerinin geliştirilebileceği fırsatlar olarak değerlendirilebilecek olumsuz akademik yaşantıları ölçme konusunda literatürde boşluklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma akademik tersliklerin üstesinden gelmenin kendini engelleme ve okul terk riskiyle ters yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Kendini engelleme davranışları öğrencilerin deneyimledikleri olumsuz akademik yaşantıları artırmakta ve olumsuzlukların üstesinden gelme becerilerini azaltmaktadır. Bu noktada öğrencileri bireysel olarak güçlendirmek, işlevsel başa çıkma yöntemlerini kullanmalarını teşvik etmek, okul terk riskini önleme noktasında kritiktir.

Alan yazında bu araştırmada ele alınan değişkenlerle önceden yapılan bir çalışmaya rastlanmamış ve ATÜG kavramı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında ilk olarak bu çalışmada kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu yönüyle özgün bir araştırma olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca ATÜGÖ, ATÜGİ ve OAYL ölçme araçlarının uyarlanması/geliştirilmesi açısından literatüre katkı sunduğu belirtilebilir. Bu araştırma olumsuz akademik yaşantıların

ve ATÜG'ün okul terk riski üzerindeki etkisini anlamaya yöneliktir. Sonraki araştırmalar ATÜG ve okul terk riski arasındaki ilişkiyi ele alarak, ATÜG kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bu çerçevede aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

Öneriler

Ailelere yönelik öneriler:

1. Öğrenciler ailelerinin nezdinde olumlu algılanmalarını sağlamak ve ebeveynlerinin gözündeki saygınlıklarını koruyabilmek için kendini engelleme stratejilerine başvurabilirler. Ailelerin çocuklarının akademik başarılarından ziyade, süreçte gösterdikleri çabayı vurgulamaları kendini engelleme stratejilerine başvurmalarının önüne geçebilir.
2. Ailelerin çocuklarının akademik ilerlemesini takip etmeleri, zorlandıklarında kendilerini açık ve rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmaları, karşılaştıkları problemlere çözüm üretme konusunda onlara rehberlik etmeleri olumlu baş etme stratejilerinden biri olan ATÜG becerilerini geliştirmelerine katkı sunarken, kendini engelleme stratejilerine başvurmalarını azaltabilir.
3. Ailelerin çocuklarından gerçekçi olmayan beklentiler yerine, çocuğun potansiyeliyle uyumlu beklentiler içerisinde olmaları ve ulaşılabilir hedef oluşturma noktasında ona örnek olmaları öğrencilerin kendini engelleme stratejilerine başvurmalarının ve olumsuz akademik yaşantılar yaşamalarının önüne geçebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

1. Öğretmenler kendini engellemenin ne olduğu, stratejileri, sonuçları ve etkili başa çıkma yöntemleri (ATÜG gibi) hakkında öğrencileri bilgilendirebilir. Böylece kendini engellediğini fark eden öğrenciler alternatif ve olumlu baş etme yollarını deneyebilir.

2. Etkili başa çıkma yöntemleri ve problem çözme davranışlarını öğretmenin bir başka yolu da öğrencilerin birbirinden öğrenmesini sağlamaktır. Bu konuda akran iş birliğini teşvik eden grup çalışmalarıyla öğrencilerin ATÜG becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.
3. Bu araştırmada olumsuz akademik yaşantılar dört farklı alanda ele alınmıştır. Öğrenciler tüm alanlarda ya da birkaçında problem yaşayabilir. Öğrencilerin ATÜG becerilerini artırmalarını sağlayacak grup rehberlik etkinlikleri yaptırmak daha fazla öğrenciye ulaşabilmeyi ve kendi problem alanlarına ilişkin becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir.
4. “Zeki, ama çalışmıyor.” öğretmenlerin veli toplantılarında velilere çocuklarıyla ilgili söyledikleri bir cümledir. Yıllardır aşınası olduğumuz bu cümle öğrencinin zeki ama çalışmadığı için başarısız olduğu algısını yaratması, kendini engelleme stratejilerinden sayılabilir. Bu sayede öğrenci sosyal çevresinde saygınlığını koruyabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin azimle ilerlemelerini vurgulamaları öğrenci algılarının değişmesini ve kendini engelleme stratejileri yerine ATÜG becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir.

Ölçeğe ve ölçek uygulamasına ilişkin öneriler:

1. ATÜGİ uygulanırken ölçeğin amacı öğrencilere net bir şekilde belirtilmeli, gerekli görüldüğü takdirde örnek bir madde ile açıklanmalıdır.
2. OAYL uygulanırken öğrencilere ölçeğin amacı açıklanmalı, listede bulunan ifadelerden deneyimlediklerini işaretlemeleri istenmelidir.
3. ATÜGÖ ve ATÜGİ'nin öğrencilerin akademik başarılarını ölçmediğini, OAYL listesinde fazla işaretleme yapmanın başarısızlıkla ilişkilendirilmemesi gerektiğini anladıklarından emin olunmalıdır.

Araştırmacılara yönelik neriler:

1. Akademik tersliklerin üstesinden gelme hem yabancı literatürde hem de Türkçe literatürde yeni ve az çalışılmış bir konudur. Araştırmacılar kavrama ilişkin farklı örneklem gruplarıyla ve farklı değişkenlerle yeni çalışmalar gerçekleştirebilir. Kavramın kültürler arası karşılaştırması yapılabilir.
2. Bu araştırma yordamaya dayalı korelasyonel bir çalışmadır. Neden sonuç ilişkisi kurulamamaktadır. Hem bu sebeple hem de akademik tersliklerin üstesinden gelme akademik dayanıklılığa temel oluşturduğu için okullarda öğrencilerin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerisini geliştirmeye yönelik deney-kontrol grupları oluşturularak psikoeğitim çalışmaları geliştirilebilir.
3. Öğrenciler ğretmenler, dersler, aile ve akranlarla alakalı akademik olumsuzluklar yaşamaktadırlar. Akademik olumsuzlukları azaltmak amacıyla olası risk faktörlerine ilişkin önleyici çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma bir süreyle sınırlı olduğu için kesitsel olarak tasarlanmıştır. Boylamsal alışmalar faktörlerin zaman içindeki değişimini gözlemeyi sağlamaktadır. Bu da değişimlerin nasıl ve neden olduğunu daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Akademik tersliklerin üstesinden gelme gelecek araştırmalarda boylamsal tasarımlarla da incelenebilir. Böylece uyarlanan ve geliştirilen ölçeklerin yordama geçerliğine ilişkin kanıt da oluşturulabilir.
5. Okul terk riski yüksek olan öğrencilerle boylamsal bir çalışma yapılarak bu araştırmanın modeli tekrarlanabilir. Böylece elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak, araştırma modelinin genellenebilirliğine ilişkin bir kanıt oluşturulabilir.
6. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri olan zaman kısıtlaması nedeniyle ölçekler bir arada uygulanmıştır. Bu durum yanıtlama benzerliğinden dolayı ortak yöntem varyansını artırabilir. Bu nedenle, gelecek araştırmalar ölçek uygulamalarını farklı zamanlarda yaparak bu sınırlılığı aşabilirler.

7. Sosyoekonomik düzey öğrencilerin okula hazırlık süreçlerini etkilemektedir. Buna göre sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrenciler diğerlerine kıyasla eğitime daha iyi hazırlanmaktadır. ATÜGİ'nin sosyoekonomik düzeye göre yanlılık oluşturup oluşturmadığı sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen bir örneklem üzerinde sınanabilir.

8. ATÜGİ akademik bağlamda istendik davranışları içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin sosyal beğenirlik yanlılığı test edilebilir.

9. ATÜG hem yabancı literatürde hem de Türkçe literatürde yeni ve az araştırılmış bir konudur. Bu araştırma akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okul terk riski üzerindeki etkisini incelemiştir. Gelecek araştırmalar, kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlamak için akademik tersliklerin üstesinden gelme ile diğer eğitim çıktıları arasındaki ilişkiyi inceleyebilir.

10. Araştırmanın model testi uygulamasında 8. sınıf öğrencilerinin katılımı nispeten az sayıdadır. Gelecek araştırmalar veri toplama sürecini eğitim-öğretim yılının başında gerçekleştirerek 8. sınıf öğrencilerinden oluşan daha geniş bir örneklem dahil edebilir. Böylece sınav kaygısının ATÜG ve okul terk riski üzerindeki etkisi daha net gözlenebilir.

11. Araştırma Covid-19 pandemi sonrasında gerçekleştirilmiştir. Uzun bir süre eğitimi uzaktan sürdürmüş olan eğitimciler öğrencilerin pandemiden birçok yönden olumsuz etkilendiklerini dile getirmişlerdir. ATÜG becerisi de pandemi sürecinden olumsuz etkilenmiş olabilir. Gelecek çalışmalar bu ilişkiyi Covid 19 pandemisinin psikososyal ve akademik etkilerini kontrol ederek inceleyebilir.

Okul psikolojik danışmanlarına öneriler:

1. İlkokuldan ortaokula geçen beşinci sınıf öğrencileri için kademeler arası farklılıklara uyumu kolaylaştırmak ve uyum sorunlarının önüne geçmek amacıyla okul rehberlik servisi tarafından oryantasyon programları hazırlanabilir.

2. Öğrencilerin kendini engelleme stratejilerini kullanmalarında ve akademik olumsuzluk yaşamalarında etkili olan bir faktör de anne babalardır. Velilere ebeveyn desteğinin okul başarısı, okula bağlılık üzerindeki etkisine yönelik bilgilendirmeler yapılabilir.

3. Ortaokul yıllarında öğrenciler, ergenlik döneminin de etkisiyle giderek daha fazla kendilerine odaklanırlar. Bu öz yönelimi verimli bir şekilde yönlendirmek için ilgi, yetenek ve mesleki değerleriyle ilgili farkındalıklarını artırmaya yönlendirecek rehberlik çalışmaları yapılabilir. Böylece öğrencilerin gelecek eğitimleri ve mesleki tercihleri hakkında daha bilinçli kararlar almaları sağlanabilir.

4. Ergenlik çağındaki öğrenciler kimlik oluşumunun önemli bir aşamasındadır. Bu gelişim evresini sağlıklı bir şekilde geçirmelerini sağlamak için, okula katılımlarını ve bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilecek faktörleri ele almak üzere önleyici müdahaleler tasarlanabilir.

İdarecilere yönelik öneriler:

1. Politika yapıcılar tarafından okul terkini önlemeye yönelik alınan önlemler eğitimi zorunlu hale getiren ve daha çok öğrencileri akademik olarak destekleyen projelerdir. Öğrencilerin güçlü yönlerini (ATÜG becerilerini geliştirmek gibi) de geliştirecek politikalar yürütmek okul terk oranlarını azaltmada etkili olabilir.
2. MEB-ORGM tarafından hazırlanan Rehberlik Hizmetleri İhtiyaç Belirleme Anketlerinin içeriğine okul terkine neden olan süreç faktörlerini (kendini engelleme, olumsuz akademik yaşantılar gibi) içeren sorular eklenebilir. Böylece bu riski taşıyan okullar özel hedeflerini bu doğrultuda düzenleyebilir.
3. Öğretmenlerin, öğrencilerin ATÜG becerisini destekleyebilmeleri için bu yapıyı bilmeleri gerekmektedir. Öğretmen seminerlerine bu konu eklenebilir.

Kaynaklar

- Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü. (2024). Ceza infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlülerin öğrenim durumlarına göre dağılımları.
<https://cte.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/15042024112431istatistik-4.pdf>
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Aktan, D. C. & Oztemur, B. (2022). Teachers' perceived skills, challenges and attitudes towards distance education: A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 451-469.
<https://doi.org/10.21449/ijate.959440>
- Alaoui, A., Sigamoney, N., & Dogra, A. (2021). Students' perceptions of early school leaving: A Moroccan case study. *Social Sciences and Humanities Open*, 4(1).
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100203>
- Almén, N., Lundberg, H., Sundin, Ö. & Jansson, B. (2018). The reliability and factorial validity of the Swedish version of the Recovery Experience Questionnaire. *Nordic Psychology*, 70(4), 324-333. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1443280>
- Aloka, P. J. O., Ossai, O. V., & Amedu, A. N. (2022). Relationship between self-handicapping and academic buoyancy among final year students in secondary schools. *EUREKA: Social and Humanities*, 4, 58-66.
<https://doi.org/10.21303/2504-5571.2022.002451>
- American Psychological Association. (2018a, April 19). Preventive counseling.
<https://dictionary.apa.org/preventive-counseling>
- American Psychological Association. (2018b, April 19). Resilience.
<https://dictionary.apa.org/resilience>

- Anlı, G. (2019). Examining the relationship between academic self-handicapping and school attachment levels of secondary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 117-130. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.009>
- Anlı, G., Taş, İ., Güneş, Z., Yazgı, Z. ve Sevinç, H. (2018). Akademik kendini engelleme ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 8(15), 1198-1217. <https://doi.org/10.26466/opus.442691>
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Aydın, G. (2021). English learners' motivation in higher education programs: instructional and personal correlates (Tez No. 655063) [Doktora tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for LawsHe's Content Validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bahrami, F. (2017). The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation and Academic Buoyancy with The Role of Mediating Self-Handicapping in Students, *Iranian journal of educational Sociology*, 1(6). 114-124.
- Baker, F. B. & Kim, S.-H. (2017). *The basics of item response theory using R*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-54205-8
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>

- Barret, P. (1986). Factor comparison: an examination of three methods. *Personality and Individual Differences*, 7(3), 327-340. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(86\)90008-5](https://doi.org/10.1016/0191-8869(86)90008-5)
- Bäulke, L., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 461-479. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5>.
- Benderli, E. (2022). IB-DP students' views of academic buoyancy in Turkey (Tez No.740997) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Boruchovitch, E., Rufini, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C., & de Almeida, L. S. (2022). Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). *Psicologia: Reflexao e Critica*, 35(8), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>
- Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A. & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1931-1949. <https://doi.org/10.1037/edu0000753>
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guildford Press
- Brunello, G., & de Paola, M.D. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3(22), 1-31. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>
- Bryan, C. J., Bryan, A. O., Hinkson, K., Jr, Bichrest, M., & Ahern, D. A. (2014). Depression, posttraumatic stress disorder, and grade point average among student servicemembers and veterans. *Journal of rehabilitation research and development*, 51(7), 1035–1046. <https://doi.org/10.1682/JRRD.2014.01.0012>
- Bülbül, K. (2022). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri, benlik saygıları, bilişsel çarpıtmaları ve akademik kaygıları: alternatif modellerin denenmesi (Tez No. 737978) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. Baskı). PEGEM AKADEMİ. DOI: 10.14527/9789756802748
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency, and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/713663740>
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>

- Clark, D. A., & Bowles, R.P. (2018). Model fit and item factor analysis: overfactoring, underfactoring, and a program to guide interpretation. *Multivariate Behavioral Research*, 53(4), 544-558. <https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1461058>
- Cohen, G. N., Bronson, M. B., & Casey, M. B. (1995). Planning as a factor in school achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(3), 405–428. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90027-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90027-6)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme* (E. Tavşancıl, Çev.; 7. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayınlanması 2009)
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement* (7th ed.). McGraw Hill.
- Collie, R. J., Granziera, H. & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.002>
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061>
- Conway, R. N. F. & Ashman, A. F. (1989). Teaching planning skills in the classroom: The development of an integrated model. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36(3), 225-240. <http://dx.doi.org/10.1080/0156655893603005>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A Self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582>

- Crocker, L. & Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory. CENGAGE Learning.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of mihaly csikszentmihalyi. Springer.
- Cullen, B. (2000). Evaluating integrated responses to educational disadvantage. Dublin, Ireland: Combat Poverty Agency.
- Cusana, P. (2023). Inclusion and diversity: theories, methods and practices to prevent early school leaving. Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, 7(4), 1-13. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i4.1005>
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(14), 75-99.
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & King, R. B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the Short Grit Scale in a collectivist setting. Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 35(1), 121–130. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2>
- Dekkers, H. & Claassen, A. (2001). Dropouts – disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. Studies in Educational Evaluation, 27(4), 341-354. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7)
- Demir, R. ve Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi, 2(2), 108-125.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Dirik, H. (2020). Ortaöğretim kurumlarında okul terkinin incelenmesi (Tez No. 646248) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Ergin, Z. O. & Ozer, A. (2023). Unravelling the relation between fear of missing out, time spent on the phone, sex, alienation, and nomophobia. *Psychological Reports*, 126(1), 181-197. <https://doi.org/10.1177/00332941211043456>
- Ergül, C. (2019). Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 7(3), 100-117. <https://doi.org/10.29228/rssstudies.36837>
- European Commission. (2020). A whole school approach to tackling early school leaving. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-school-leaving-group2015-policy-messages_en.pdf
- European Statistical Office. (2023). Enlargement countries - education statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Enlargement_countries_-_education_statistics
- European Statistical Office. (2024). Early leavers from education and training by sex and labour status.

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_ifse_14/default/table?lang=en

Feather, N. T. (1962). The study of persistence. *Psychological Bulletin*, 59(2), 94-115.

<https://doi.org/10.1037/h0042645>

Feick, D.L., Rhodewalt, F. (1997). The Double-Edged Sword of Self-Handicapping: Discounting, Augmentation, and the Protection and Enhancement of Self-Esteem. *Motivation and Emotion* 21, 147–163 (1997).

<https://doi.org/10.1023/A:1024434600296>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics: and sex and drugs and rock “n” roll* (4th ed.). Sage.

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics 2* (5th ed.). SAGE.

Finkenauer, C., Boer, M. Spitzer, J., Weinberg, D., Visser, K., Jonker, M. & Stevens, G. W. J. M. (2023). Examining the role of civic attitudes in the link between family wealth and school dropout among tertiary vocational students. *Npj science of learning*, 8(38), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00189-4>

Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>

Fong, C.J., & Kim, Y.W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. *Current Psychology*, 40, 1824–1837. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. & Hyun, H. H. (2022). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw Hill.

- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Direct. Teach. Learn*, 63, 29–42. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956306>
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step: A simple guide and reference (15th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- Gibbs, B. G. & Heaton, T. B. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: A life course perspective. *International Journal of Educational Development*, 36, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.11.005>
- Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M. & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2019). *Multivariate Data Analysis (8th ed.)*. Cengage Learning EMEA.
- Hair, J. F., Jr., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (3rd ed.)*. Sage.

- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Heckhausen, J. (1999). *Developmental regulation in adulthood: Age-normative and socio-structural constraints as adaptive challenges*. Cambridge University Press.
- Henseler, J. (2021). *Composite-Based Structural Equation Modeling Methodology in the Social Sciences*. The Guilford Press.
- Henseler, J., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948–963. <https://doi.org/10.1111/bjep.12336>
- Holliman, A., & Sheehy, K. (Eds.). (2023). *Overcoming Adversity in Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003180029>
- Hooda, M. (2017). Academic anxiety: An overview. *An International Journal of Education and Applied Social Science*, 8(3), 807-810. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00139.8>
- Howard, M. C. & Crayne, M. P. (2019). Persistence: Defining the multidimensional construct and creating a measure. *Personality and Individual Differences*, 139, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.005>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>

- Iliescu, D. (2017). *Adapting tests in linguistic and cultural situations* (1st ed.). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316273203.002
- Işık, Ş. (Ed.). (2020). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem Akademi.
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*. R package version 0.5-6. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(1), 33–38.
- Kartal, S. ve Eryılmaz Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278.
- Khemka, N. O. & Rathod, R. R. (2016). A study of academic anxiety of secondary school students. *TechnoLEARN*, 6(1), 31-34. <https://doi.org/10.5958/2249-5223.2016.00005.X>
- Killu, K., Marc, R. & Crundwell, A. (2016). Students with anxiety in the classroom: Educational accommodations and interventions. *Beyond Behavior*, 25(2), 30-40. DOI:10.1177/107429561602500205
- Kingsford-Smith, A. A., Alonzo, D., Beswick, K., Loughland, T. & Roberts, P. (2024). Perceived autonomy support as a predictor of rural students' academic buoyancy and academic self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 142, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104516>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Köller, O. (2002). High school dropout. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 6697-6700. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00375-2>

- Kronthaler, F., & Zöllner, S. (2021). *Data Analysis with RStudio An Easygoing Introduction*. Springer Spektrum.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Lei, W., Wang, X., Dai, D.Y., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, 59, 885-899. <https://doi.org/10.1002/pits.22653>
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the Discourse of Dropouts and Resilient Students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Lippke, S. (2017). Enactive Mastery Experience. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1130-1
- Lishinski, A. (2024). *_lavaanPlot: Path Diagrams for 'Lavaan' Models via 'DiagrammeR'_*. R package version 0.6.2. (R Version 4.2.3) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=lavaanPlot>
- Lombardi, C. M., Casey, B. M., Thomson, D., Nguyen, H. N., & Dearing, E. (2017). Maternal support of young children's planning and spatial concept learning as predictors of later math (and reading) achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 114–125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.004>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., González-Ramos, J.A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). The development of resilient behaviours in the fight against university

academic dropout. *Educación XX1*, 26(2), 91-116.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>

Lorenzo-Seva, U. & ten Berge, J. M. F. (2006). Tucker's congruence coefficient as a meaningful index of factor similarity. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 2(2), 57–64.
<https://doi.org/10.1027/1614-2241.2.2.57>

Low, R. & Jin, P. (2012). Self-regulated learning. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (3015–3018). Springer.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>

Malhotra, N. K. & Dash, S. (2016). *Marketing research: An applied orientation* (7th ed.). Pearson.

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>

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>

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168-184.
<https://doi.org/10.1177/0734282907313767>

- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. DOI: 10.1177/0143034312472759
- Martin, A. J. (2017). Adaptability—what it is and what it is not: Comment on Chandra and Leong (2016). *American Psychologist*, 72(7), 696–698. <https://doi.org/10.1037/amp0000163>
- Martin, A. J. (n.d.). Motivation and Engagement Scale: JUNIOR SCHOOL. <https://lifelongachievement.com/products/motivation-and-engagement-scale-junior-school>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301–312. <https://doi.org/10.1177/0165025419885027>
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58–81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., Liem, G. A. D., & Collie, R. J. (2015). The role of adaptability in promoting control and reducing failure dynamics: A mediation model. *Learning and Individual Differences*, 38, 36-43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.004>
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, 37(8), 930–946. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202904>

- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A.J., Colmar, S.H., Davey, L.A., & Marsh, H.W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 473-496. <https://doi.org/10.1348/000709910X486376>
- Martin, A.J., Nejad, H.G., Colmar, S., & Liem, G.A.D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746. <https://doi.org/10.1037/a0032794>
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgement in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378–1389. <https://doi.org/10.1177/01461672012710013>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McDonald, R.P. (2013). *Test theory: A unified treatment*. Psychology Press.
- Miller, A. A., & Rucas, S. L. (2012). Sleep-wake state tradeoffs, impulsivity and life history theory. *Evolutionary Psychology: An International Journal of Evolutionary Approaches to Psychology and Behavior*, 10(2), 173–186. <https://doi.org/10.1177/147470491201000201>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2023a, 11 Mayıs). Türkiye'de 5-14 yaş aralığındaki okullaşma oranı yüzde 99'a ulaştı. <https://www.meb.gov.tr/turkiyede-5-14-yas-araligindaki-okullasma-orani-yuzde-99a-ulasti/haber/29875/tr>

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023b). Geçmişten günümüze sayılarla eğitim (1923-2023). <https://yuzuncuyilgalerisi.eba.gov.tr/galeriler/gecmisten-gunumuze-sayilarla-egitim-1923-2023-50>
- Novak, S. (2005). Self-handicapping in adolescence: Differences in gender and grade point average in the use of self-handicapping in an academic setting (Order No. 1427508). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305390368). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/self-handicapping-adolescence-differences-gender/docview/305390368/se-2>
- Núñez, J.C., Freire, C., Ferradás, M.d.M., Valle, A. & Xu, J. (2023). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology* 42, 4350–4361. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01791-8>
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). Mc Graw-Hill.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Ogresta, J., Rezo, I., Kozljan, P., Pare, M.-H. & Ajdukovic, M. (2020). Why do we drop out? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society*, 53(6), 934-954. <https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>
- Olendo, R. A., Koinange, W. C. & Mugambi, D. (2019). Relationship between self-efficacy and academic buoyancy among form three students in selected secondary schools in migori county, Kenya. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 6(10), 161-170.
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5(3), 343-355. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.5.3.343>

- Öner, M. İ. (2022). A structural equation model on language achievement of efl learners: The analysis of cognitive flexibility, metacognitive skills and academic buoyancy (Tez No. 749670) [Doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, L. (2019). Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 547960) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Paksi, B., Széll, K. & Fehérvári, A. (2023). Empirical testing of a multidimensional model of school dropout risk. *Social Sciences*, 12(2), 1-20. <https://doi.org/10.3390/socsci12020050>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776–789. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535-569. <https://doi.org/10.1007/S11162-005-3364-4/METRICS>
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.
- Portela Pruaño, A., Rodríguez Entrena, M. J., Torres Soto, A., & Nieto Cano, J. M. (2022). Why vulnerable early school leavers return to and re-engage with education: push and pull reasons underlying their decision. *Intercultural Education*, 33(2), 156–172. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018209>

- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185–227. <https://doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Price, L. R. (2021). *Psychometric methods from theory to practice*. (A. Özer ve B. Atar, Çev. Ed.). Mentis Yayıncılık. (Orijinal basım 2017)
- Putwain, D. W., Gallard, D. & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83-84, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101936>
- R Core Team (2023a). R: A language and environment for statistical computing. (R Version 4.2.3) [Computer software]. <https://www.R-project.org/>.
- R Core Team (2023b). foreign: Read Data Stored by 'Minitab', 'S', 'SAS', 'SPSS', 'Stata', 'Systat', 'Weka', 'dBase', ..._. (R Version 4.2.3) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=foreign>
- Revelle, W. (2024). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. (R Version 4.2.3) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Robitzsch, A. (2024). sirt: Supplementary Item Response Theory Models. R package version 3.13-228. (R Version 4.2.3) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=sirt>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- RStudio Team (2023). RStudio: Integrated Development Environment for R. (R Version 4.2.3) [Computer software]. RStudio. <http://www.rstudio.com/>
- Ruben-Clapper, M. C. (2021). *Self-Sabotaging Behaviors in the Lives of Students in Alternative High Schools: A Qualitative Case Study* [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest.

- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Saatçı, E. (2020). Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik dayanıklılığın kendini engelleme üzerindeki etkisi (Tez No. 609668) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarkar, D., & Andrews, F. (2022). *_latticeExtra: Extra Graphical Utilities Based on Lattice_*. (R Version 4.2.3) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=latticeExtra>
- Satır, S. (1996). Özel Tefvik fikret lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı arttırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Tez No. 51615) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S. & Grunschel, C. (2022). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 1141-1164. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th Ed.). Pearson.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2014). Academic self-efficacy. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 115–130). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Academic self-efficacy. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice* (3rd ed., pp. 268–282). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-21>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. İçinde *Development of Achievement Motivation* (ss. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review* 1, 173–208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559–562.
- Seligman, M. E. P. (2002a). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002b). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive Psychology: An Introduction*. In M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. (1st ed., pp. 279-295). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Šimek, D., & Grum, D. K. (2010). The role of the different aspects of academic motivation and competitiveness in explaining self-handicapping. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology*, 19(1), 25–41.

- Snyder, C. R. (2002). Target article: hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Soysal, S. (2023). Çok Boyutlu Test Yapılarında Alfa, Tabakalı Alfa ve Omega Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 213-236. DOI: 10.38151/akef.2023.51
- Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(3), 211–224. https://doi.org/10.1207/s15324834basp0703_4
- Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Hall, N. C., & Guay, F. (2012). Examining perceived control level and instability as predictors of first-year college students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 81–90. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.001>
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Daniels, L. M., Haynes, T. L., & Perry, R. P. (2008). The interrelation of first-year college students' critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research in Higher Education*, 49(6), 513-530. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9093-8>
- Suberviola, I., Navaridas Nalda, F., & González Marcos, A. (2024). Factors influencing early school dropout: student's perspective. *Educación XX1*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- Sütçü, Z. (2015). Okul terk riski ölçeğinin geliştirilmesi (Tez No. 388176) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şam, M. (2022). Akademik yılmazlık gelişim modeli: Bir karma yöntemler araştırması (Tez No. 773144) [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th. Ed.). Pearson.

- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Target Article: "Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence". *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Thien, L.M. & Razak, N.A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social Indicators Research*, 112(3), 679-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0077-x>
- Thomas, C.R. & Gadbois, S.A. (2007), Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119. <https://doi.org/10.1348/000709905X79644>
- Tırpancioğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (konak ilçesi örneği) (Tez No. 599835) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Toprak Çelen, E. (2020). A structural equation model on efl tertiary level students' academic buoyancy, academic resilience, reconceptualized I2 motivational self system, and their academic achievement (Tez No. 627886) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Torusu, E. M. & Boruchovitch, E. (2023). Students' self-handicapping strategies in a mathematics course. *Bolema*, Rio Claro (SP), 37(75), 70-90. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v37n75a04>

- Toyon, M. A. S. (2023). Introduction to research: Mastering the basics. *Scholars Journal of Research in Social Science*, 3(1), 1-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7724719>
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G.W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychol*, 43, 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). 100. Yıl Türkiye planı: On birinci kalkınma planı (2019-2023). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2022-49746#:~:text=6's%C4%B1%20yoksul,E%C5%9Fde%C4%9Fer%20hanehalk%C4%B1%20kullan%C4%B1labilir%20fert%20medyan%20gelirinin%20%50'si%20dikkate%20al%C4%B1narak,8'i%20yoksul%20olarak%20hesapland%C4%B1>.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2021). All children back in school!: Dropout prevention modules for teachers and school teams. <https://www.unicef.org/eca/media/19386/file>
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 12(2), 115-138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.3102/00028312035001101>

- Ursin, P., Järvinen, T. & Pihlaja, P. (2021). The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 661-675, <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739135>
- van der Graaf, A., Vroonhof, P., Roullis, G., & Velli, F., (2019). Research for CULT Committee – How to tackle early school leaving in the EU, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels
- van Lissa, C. J., Garnier-Villarreal, M. & Gootjes, F. C. (2024). *_tidySEM: Tidy Structural Equation Modeling_*. R package version 0.2.6. <https://CRAN.R-project.org/package=tidySEM>
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2016). *APA college dictionary of psychology* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14944-000>
- Vassiliou, C. P. (2004). The development of a mathematics proficiency test for English-, Afrikaans- and sesotho-speaking learners [Unpublished doctoral dissertation]. University of the Free State.
- Wang, M. C. & Gordon, E. W. (Eds.). (1994). *Educational resilience in inner – city america: Challenges and prospects*. Routledge.
- Wehlage, G.G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. The Falmer Press.
- Weißenfels, M., Hoffmann, D., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role? *Current psychology*. 42, 23422–23436. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03488-y>
- White, M. A. & Murray, A. S. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Springer.

- Wickham, H. & Bryan, J. (2023). *_readxl: Read Excel Files_*. R package version 1.4.3. <https://CRAN.R-project.org/package=readxl>
- Wickham, H., François, R., Henry, L., Müller, K., & Vaughan, D. (2023). *_dplyr: A Grammar of Data Manipulation_*. R package version 1.1.3. <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Widhiarso, W., & Ravand, H. (2014). Estimating reliability coefficient for multidimensional measures: A pedagogical illustration. *Review of Psychology*, 21(2), 111-121.
- World Health Organization. (n.d.). WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution. Retrieved March 4, 2024, from <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>
- Yarbro, J., & Ventura, M. (2018). *Skills for today: What we know about teaching and assessing self-management*. Pearson.
- Yıldırım, S. & Arslan, Y. (2023). Psychometric properties and measurement invariance of the positive youth development scale – Turkish version. *Perceptual and Motor Skills*, 130(6), 2362-2387. <https://doi.org/10.1177/00315125231206311>
- Yu, K. & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology*, 34(5), 635-658. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.895297>
- Yu, K., Martin, A. J., Hou, Y., Osborn, J. & Zhan, X. (2019). Motivation, Engagement, Academic Buoyancy, and Adaptability: The Roles of Socio-Demographics among Middle School Students in China. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 119-132, <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1584518>
- Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 805–830. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000037>

- Zinbarg, R. E., Yovel, I., Revelle, W., & McDonald, R. P. (2006). Estimating Generalizability to a Latent Variable Common to All of a Scale's Indicators: A Comparison of Estimators for ω_h . *Applied Psychological Measurement*, 30(2), 121–144. <https://doi.org/10.1177/0146621605278814>
- Zorbaz, O. ve Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 191-210. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8266>
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411–442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x>
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of Self-Handicapping: Effects on Coping, Academic Performance, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1619>

EKLER

EK-A: ATÜĞİ 5C boyutları

A question about academic buoyancy SEARCHED 10/24

Beül Tuluçcu bulutulu@icloud.com
You mark item

Translator English (UK) Turkish Translate email Forward translated email

Dear Prof. Dr. Herbert Marsh

I am Beül Tuluçcu. I am a postgraduate student at Hacettepe University in Turkey. I am preparing for a master's thesis on academic buoyancy. In your manuscript titled "Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the 5C hold up over time?" you assessed 5C predicts buoyancy. While considering 5C, I was confused because you did not clarify the concepts or their dictionary meanings. For example, when describing confidence self-efficacy was given in parentheses, and the text, e.g., "If you have a belief I can do the schoolwork well," is related to self-efficacy. Similarly, other concepts are also discussed in greater detail. Should I consider 5C or the explanations you give in parentheses?

I'm sorry to take up your time.

Thank you for your answer in advance.

Yours faithfully,
Beül Tuluçcu
Hacettepe University
bulutulu@icloud.com

Andrew Martin andrew.martin@unsw.edu.au
You mark item

Translator English (UK) Turkish Translate email Forward translated email

[Turkish file.pdf](#) X

Hi Beül

Thanks for getting in touch. We used the term 5C as a means to bring together and communicate the set of factors identified in the study – the names of the actual scales (e.g., self-efficacy) should be retained as appropriate so readers know what that 'C' stands for and how it was operationalised.

Andrew

PROFESSOR ANDREW J. MARTIN

Senior Professor and Professor of Educational Psychology
School of Education (Educational Psychology Research Group)
University of New South Wales
SYDNEY NSW 2052 AUSTRALIA
T +61 2 9389 2094
E andrew.martin@unsw.edu.au
W <http://www.unsw.edu.au/academic/research>
R <http://www.unsw.edu.au/academic/research/education/edpsy/12>
unsw

EK-B: Ölçeklerin kullanım ve uyarlama izinleri

EK-B1: ATÜGÖ uyarlama izni

Herb Marsh
Alio Andrew, ben

9 Ağu 2022 02:29 (11 gün önce) ★ ↵ ⋮

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat x

Yes, you have our permission to use the scale for your research. HERB

From: Betül Tohumcu <betulohumcu@gmail.com>
Sent: Monday, 8 August 2022 9:16 PM
To: Herb Marsh <Herb.Marsh@atcu.edu.tr>
Subject: Scale Permission

CAUTION: This email originated from outside of the organisation. Do not click links or open attachments unless you recognise the sender and know the content is safe.

Thank you! Thank you so much! Great, thanks!

Yanıtla Tümünü yanıtla Yönlendir

EK-B2: AKEÖ kullanım izni

GAZANFER ANLI <anligazanfer@gmail.com>
Alınan ben

11 Temmuz Paz 21:09

Merhaba Bülül Hanım,

Ölçüye elbette kullanabilirsiniz, izin veriyorum. Gerekli belgeler ektedir.

Kolaylıklar dilerim.

Bekül Tohumcu <betul@tohumcu@gmail.com>, 11 Tem 2022 Paz, 17:28 tarihinde şunu yazdı:
...

Doç. Dr. Gazanfer ANLI

Bursa Teknik Üniversitesi
Yıldırım Yörtekinisi (152 Evler Mah)
İhsan ve İzzetullah İktisadi Fakültesi
Sosyal Psikoloji AED
Psikoloji Bölümü, Oda B/365
16330 Yıldırım, Bursa/Türkiye

Assoc. Prof. Dr.

Ek-B3: OTRÖ kullanım izni

Ölçek izni Getir Kutusu x 🔍 🗑️ 📄

B **Betül Tohumcu** 11 Temmuz Pzt 17:36 ☆
Sayın Zuhâl Sözü Hocaım merhaba, Ben Betül Tohumcu. Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezi yüksek lisans programında öğrenim görmekteyim.

zihal semiz semizzuh@gmail.com 25 Temmuz Pzt 12:25 ☆ 🔍 ⋮
Alıcı: ben ▼

Betül hocam merhaba, sağlık sorunları nedeniyle mailinize yeni gönderdiğim yazıyı geri gönderiyorum. Ölçeğimi çalışmanızda kullanmanızda sevinirim, ekte gönderiyorum ölçüğü. İyi çalışmalar diliyorum, iyi günler

[Okul Terk Riski Ölçeği.doc](#)

11 Tem 2022 Pzt, saat 17:36 tarihinde Betül Tohumcu <betulthmncu@gmail.com> şunu yazdı:

[Okul Terk Riski Öl...](#)

[Okul Terk Riski Öl...](#)

EK-C: Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Cinsiyet: Kadın () Erkek () Sınıf Düzeyi: 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf () Yaş: () Genel not ortalaması: Aile Geliri (yan tarafa yazınız): Kronik bir rahatsızlığınız var mı? Varsa nedir? yazınız.
--

Annelerle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız? İyi değil () İyi () Çok İyi ()

Babanızla ilişkinizi nasıl tanımlarsınız? İyi değil () İyi () Çok İyi ()

Öğretmenlerle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız? İyi değil () İyi () Çok İyi ()

Okulda desteğini hissettiğiniz yakın arkadaşınız/arkadaşlarınız var mı? Var () Yok ()

EK-D1: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği Örneği

AKADEMİK TERSLİKLERİN ÜSTESİNDEN GELME ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Yanıtlayacağınız akademik baş etme ölçeği sizin akademik olarak yaşadığınız olumsuzluklarla baş etme becerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda bu konuyla ilgili yazılmış maddeler bulunmaktadır. Bu bir sınav değildir ve maddelerin tek bir doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Sizden istenen, maddeleri dikkatlice okumanız ve maddenin karşısında, sizin için en uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen her bir maddeye cevap veriniz. Çalışmamıza yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okuldaki başarısızlıkları (örneğin, düşük not, ödevlerim hakkında olumsuz geri bildirim) düzeltme konusunda kendime güvenirim.					
1. Ödevlerin baskısıyla başa çıkmakta iyiyimdir.					

EK-D2: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği Uzman Görüşü Form

Örneği

Academic Buoyancy Scale – Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme Ölçeği

Değerli Uzman,

Aşağıda yüksek lisans tez çalışmam kapsamında uyarlayacağım “Academic Buoyancy Scale” yer almaktadır. Academic buoyancy kavramı öğrencilerin okul hayatlarının olağan seyrinde karşılaştıkları günlük akademik aksilikler ve zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkma yetenekleridir (Martin ve Marsh, 2008a). Orijinal ölçek maddeleri ve araştırmacı tarafından maddelerin Türkçeye çevrilmiş hali tabloda bulunmaktadır. Ölçek 11-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencileri için uyarlanmaktadır. Maddeler hedef grubun gelişim özellikleri, Türkçe dil özellikleri ve Türk kültürü göz önünde bulundurularak çevrilmiştir. Orijinal ölçek maddelerini ve çevirilerini incelemeniz, her bir maddenin çevirisini “uygun, uygun değil, düzeltilmeli” seçeneklerinden biri ile değerlendirmeniz ve uygun değil veya düzeltilmeli seçeneklerinden birini seçmeniz durumunda “önerilen madde” kısmına uygun olacağını düşündüğünüz madde önerisini yazmanız beklenmektedir. Çalışmama sunduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Betül TOHUMCU

Hacettepe Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Orijinal Maddeler	Çeviriler	Maddenin Uygunluk Derecesi			Önerilen Madde
		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	
1. I'm good at dealing with setbacks (e.g., bad mark, negative feedback on my work).	1. Okuldaki başarısızlıkları düzeltme konusunda kendime güvenirim (örneğin, düşük not, ödevlerim hakkında olumsuz geri bildirim).				
2. I don't let study stress get on top of me.	2. Çalışırken stresimin baş edilemez hale gelmesine izin vermem.				
3. I think I'm good at dealing with schoolwork pressures.	3. Ödevlerin baskısıyla başa çıkmakta iyiyimdir.				
4. I don't let a bad mark affect my confidence.	4. Düşük bir notun özgüvenimi etkilemesine izin vermem.				

EK-E: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme İndeksi Örneği

AKADEMİK TERSLİKLERİN ÜSTESİNDEN GELME İNDEKSİ

Sevgili öğrenci,

Yanıtlayacağınız akademik tersliklerin üstesinden gelme ölçeği sizin akademik olarak yaşadığınız olumsuzluklarla baş etme becerinizi yordamak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda bu konuyla ilgili yazılmış maddeler bulunmaktadır. Bu bir sınav değildir ve maddelerin tek bir doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Sizden istenen, maddeleri dikkatlice okumanız ve maddenin karşısında, sizin için en uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen her bir maddeye cevap veriniz. Çalışmamıza yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1. Görevlerimi onun için ayırdığım sürede tamamlarım.					
14. Ödevlerimi tamamlayıncaya kadar başka bir şeyle ilgilenmem.					
21. Bir yazılı ödevi hazırlarken nelere yer vermem gerektiğini bilirim.					
22. Öğretmenlerimin benimle konuşmalarından, kötü olanlar aklımda kalır.*					
33. Arkadaşlarımın başardığını görmek benim de başarabileceğime olan inancımı artırır.					

EK-F: Olumsuz Akademik Yaşantılar Listesi Örneği**OLUMSUZ AKADEMİK YAŞANTILAR LİSTESİ**

Sevgili öğrenci,

Listede akademik olarak yaşanabilecek olumsuz durumlar yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Okuduğunuz cümle sizin yaşadığınız bir problem ise cümlenin solundaki kutunun içine bir çarpı (X) koyunuz. Cümlede yazılan sizin yaşadığınız bir problem değilse boş bırakınız.

- () 1.Sınavlarda beklediğimden daha düşük puan aldığım olur.
- () 7.Ailemin ders çalışmamla ilgili zorlandığı olur.
- () 15. Arkadaşlarımın bana karşı küfürlü, kaba konuşmaları olur.
- () 21. Öğretmenlerimden yardım alma konusunda zorluk yaşadığım olur.

EK-G: Gönüllü Katılım Formu**EK-G1 Veli Formu**

Sayın Veli,

.../.../.....

Bu form, gerçekleştirilecek olan araştırma ile ilgili sizi bilgilendirmek ve çocuğunuzun araştırmaya katılımıyla ilgili yazılı onayınızı almak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında, Prof. Dr. Arif ÖZER danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma ile "Ortaokul öğrencilerinin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerilerini yordayan bir ölçme aracı geliştirmek ve kendini engelleme, olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okul terki riski üzerindeki etkilerini incelemek" amaçlanmıştır. Çocuğunuz vereceği cevapta tamamen özgür olacak, toplanan tüm veriler genel değerlendirmeye alınacak bireysel değerlendirme yapılmayacak, elde edilen veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Elde edilen veriler bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülüğe dayanmaktadır. Çocuğunuz araştırmanın herhangi bir noktasında rahatsızlık hissederse ya da bunun dışında bir neden sebebiyle ayrılmak isterse dilediği zaman çalışmadan çekilebilme hakkına sahiptir. Böyle bir durumda çocuğunuza ait veriler değerlendirmeye alınmayacak ve hiçbir sorumluluk yüklenmeyecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı ile ilgili sormak istedikleriniz için onay vermeden önce veya onay verdikten sonra benimle iletişime geçebilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmaya katılım ile ilgili yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda çocuğumun yürütülecek olan araştırmaya katılmasına onay veriyorum.

Katılımcı:

Veli Adı, soyadı:

Öğrenci Adı,

soyadı:

Adres:

İmza

Sorumlu Araştırmacı:

Prof. Dr. Arif ÖZER

Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü, Beytepe

Kampüsü/Çankaya/ANKARA

Tel.

İmza:

Araştırmacı:

Betül TOHUMCU

Hacettepe Üniversitesi PDR

İmza:

EK-G2 Öğrenci Formu

Merhaba,

.../.../.....

Elinizde bulunan form, gerçekleştirecek olduğum araştırmam ile ilgili sizi bilgilendirmek ve araştırmaya katılımınızla ilgili yazılı onayınızı almak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında, Prof. Dr. Arif ÖZER danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma ile "Ortaokul öğrencilerinin akademik tersliklerin üstesinden gelme becerilerini yordayan bir ölçme aracı geliştirmek ve kendini engelleme, olumsuz akademik yaşantılar ve akademik tersliklerin üstesinden gelmenin okul terki riski üzerindeki etkilerini incelemek" amaçlanmıştır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplarda tamamen özgürsünüz. Elde edilen tüm veriler genel değerlendirmeye alınacak bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Veriler yalnızca bu araştırma kapsamında bilimsel bir amaç için kullanılacak, bunun dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülüğe dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir noktasında rahatsızlık hissederseniz ya da bunun dışında bir nedenle ayrılmak isterseniz dilediğiniz zaman çalışmadan çekilebilme hakkına sahipsiniz. Böyle bir durumda size ait olan veriler değerlendirmeye alınmayacak ve herhangi bir sorumluluk yüklenmeyecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve formu imzalamanızı rica ediyorum. Araştırma ile ilgili sormak istedikleriniz için her zaman benimle iletişime geçebilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmaya katılım ile ilgili yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda yürütülecek olan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı: Sorumlu Araştırmacı:

Adı, Prof. Dr. Arif ÖZER
soyadı:

Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü, Beytepe
Kampüsü/Çankaya/ANKARA
Adres: Tel.

İmza: İmza:

Araştırmacı:
Betül TOHUMCU
Hacettepe Üniversitesi PDR

İmza:

EK-H: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 30/09/2022
Sayı: E-35853172-300-00002423797
00002423797



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002423797
Konu : Etik Komisyon İzni (Betül TOHUMCU)

30.09.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 24.08.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002353294 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Betül TOHUMCU**'nun, **Prof. Dr. Arif ÖZER** danışmanlığında yürüttüğü "**Kendini Engellemenin Terk Riski Üzerindeki Dolaylı Etkisinin Akademik Baş Etmeye Göre İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **13 Eylül 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 98F555F5-C9D5-4CDD-849A-D6CDEF6E83BD

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

KeP: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-I: Millî Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 31/10/2022 13:55
Sayı: E-605.99.00002488989



Sayı : E-14588481-605.99-62145304
Konu : Araştırma İzni

27.10.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 04.10.2022 tarihli ve 00002431848 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı başkanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Betül TOHUMCU'nun "**Kendini Engellemenin Terk Riski Üzerindeki Dolaylı Etkisinin Akademik Baş Etmeye Göre İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ortaokullarda uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: D. KARAGÜZEL BILGIN

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Unvan : Memur

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **1163 - 1abd - 39f4 - b0b2 - c15b** kodu ile teyit edilebilir.

EK-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Betül TOHUMCU

EK-K: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı: Kendini Engelleme ve Okul Terk Riski: Akademik Tersliklerin Üstesinden Gelme ve Olumsuz Yaşantıların Aracı Rolü
Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/06 /2024	156	225843	07/06 /2024	11	2408341924

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Betül TOHUMCU

Öğrenci No.: N21137986

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Psikolojik Danışman ve Rehberlik

Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Prof. Dr. Arif ÖZER)

EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Self-Handicapping and Dropout Risk: The Mediating Role of Overcoming Academic Buoyancy and Negative Experiences

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/06 /2024	156	225843	07/06 /2024	11	2408341924

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Betul TOHUMCU

Student No.: N21137986

Department: Educational Sciences

Program: Guidance and Psychological Counseling

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Arif OZER)

EK-M: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

..... / /

(imza)

Betül TOHUMCU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

