

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

**AKADEMİK YILMAZLIK İLE SINAV KAYGISI, PROBLEMLİ İNTERNET
KULLANIMI, ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
GÖKCAN SEVER

GAZİANTEP-2022

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

**AKADEMİK YILMAZLIK İLE SINAV KAYGISI, PROBLEMLİ İNTERNET
KULLANIMI, ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE AKADEMİK ÖZ-
YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
GÖKCAN SEVER

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. RAMİN ALİYEV

GAZİANTEP-2022



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE
DOKTORA KABUL VE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık** Doktora Programı öğrencisi **Gökcan SEVER** tarafından hazırlanan “**Akademik Yılmazlık İle Sınav Kaygısı, Problemlİ İnternet Kullanımı, Algılanan Sosyal Destek Ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki**” başlıklı tez 11/05/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Görevi

Unvanı, Adı ve Soyadı

İmzası:

Kurumu/Üniversitesi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ramin ALİYEY

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökçen AYDIN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Fulya TÜRK

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR

Aksaray Üniversitesi

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

Prof. Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “**Akademik Yılmazlık İle Sınav Kaygısı, Problemlİ İnternet Kullanımı, Algılanan Sosyal Destek Ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki**” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

Gökcan SEVER

ÖNSÖZ

Bu araştırmada emeği geçen birçok değerli insan var. Onlara teşekkür etmeden geçmek araştırmada eksik bir parça bırakmak olacağını dūřünüyorum.

Zorlu süreçte tez danışmanlığımı kabul edip birşeyler yapmam konusunda beni sürekli cesaretlendiren, ümitlendiren, ne zaman destek istesem yardımlarını eksik etmeyen, bilgisi ve tecrübesi ile daima bana yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Ramin ALİYEV hocama,

Tez izleme komiteleri ve tez savunma jürimde vermiş oldukları katkı ve destekten ötürü Prof. Dr. şener BÜYÜKÖZTÜRK, Dr. Öğr. Üyesi Gökçen AYDIN, Doç. Dr. Fulya TÜRK, Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR hocalarıma,

Doktora ders sürecinde ve sonrasında bana kattıkları değerli bilgi ve emekleri için Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY, Prof. Dr. Gürhan CAN, Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU ve Doç. Dr. Ufuk AKBAş hocalarıma,

Veri toplama araçlarının uygulama aşamasında destek veren tüm okul idareci ve psikolojik danışmanlara,

Son olarak bu zorlu süreçte bazen ihmal ettiğim, buna rağmen daha iyi çalışmam için ellerinden geleni yapan canım eşim ve sevgili kızlarıma,

Teşekkürü bir borç bilirim...

Gaziantep, 2022

Gökcan SEVER

ÖZET

Bu araştırma kapsamında, lise öğrencilerinde akademik yılmazlık ile sınav kaygısı, problemlerli internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki, karma yöntem araştırması temel alınarak incelenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak sınav kaygısı, problemlerli internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, sınav kaygısı ve problemlerli internet kullanımı, akademik yılmazlığı negatif yönde anlamlı düzeyde yordarken; algılanan sosyal destek ile akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlığı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte Fen lisesi öğrencilerinin akademik yılmazlık puanlarının Anadolu lisesi ile Meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim yöntemi ile lise öğrencilerinin sınav kaygısı, problemlerli internet kullanımı, algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığa ilişkin deneyimleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında, nicel bulgularına ek olarak öğrencilerin başarısızlık ve baskı karşısında çevre desteği alma, özdüzenleme becerisini kullanma, olumlu içsel konuşma yapma, görmezden gelme ve içsel başa çıkma gibi yöntemleri kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik yılmazlık, sınav kaygısı, problemlerli internet kullanımı, öz-yeterlik, algılanan eğitsel destek

ABSTRACT

Within the scope of this mixed methods research, the relationship between academic resilience and test anxiety, problematic internet use, perceived social support and academic self-efficacy in high school students was investigated. In the quantitative part of the study, the relationship between test anxiety, problematic internet use, perceived social support and academic self-efficacy as predictors of academic resilience was examined by hierarchical regression analysis. As a result of the hierarchical regression analysis, test anxiety and problematic internet use predicted academic resilience at a significant level negatively; perceived social support and academic self-efficacy predicted academic resilience positively and significantly. However, it was determined that the academic resilience scores of science high school students were higher than those of Anatolian high school and vocational high school students. The phenomenological method was used in the qualitative part of the study to describe the experiences of high school students regarding test anxiety, problematic internet use, perceived social support, academic self-efficacy and academic resilience. In the qualitative findings of the study, in addition to the quantitative findings, it was observed that the students used methods such as receiving environmental support against failure and pressure, using self-regulation skills, positive self-talk, ignoring and internal coping.

Key Words: Academic resilience, test anxiety, problematic internet use, self-efficacy, perceived educational support

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Yılmazlık.....	12
2.1.1. Akademik Yılmazlık.....	14
2.2. Kaygı.....	16
2.2.1. Sınav Kaygısı.....	18
2.2.2. Sınav Kaygısının Belirtileri.....	19
2.2.3. Sınav Kaygısının Nedenleri.....	20
2.2.4. Sınav Kaygısının Etkileri.....	22
2.3. İnternet Kullanımı.....	22
2.3.1. Problemlİ İnternet Kullanımı.....	23
2.3.2. Problemlİ İnternet Kullanımının Belirtileri.....	25

2.3.3. Problemlİ İnternet Kullanımının Nedenleri.....	26
2.3.4. Problemlİ İnternet Kullanımının Etkileri.....	26
2.4. Algılanan Sosyal Destek.....	28
2.5. Öz-Yeterlik	30
2.5.1. Akademik Öz-yeterlik	33
2.6. İlgili Araştırmalar.....	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırmanın Deseni.....	68
3.2. Çalışma Grubu.....	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	72
3.3.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği	72
3.3.3. Problemlİ İnternet Kullanımı Ölçeği.....	73
3.3.4. Ekolojik Eğitim Değer Algısı Ölçeği.....	73
3.3.5. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	74
3.3.6. Akademik Yılmazlık Ölçeği.....	74
3.3.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	75
3.4. Verilerin Toplanması.....	76
3.5. Verilerin Analizi.....	76
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM	79
4.1. Nicel Araştırma Bulguları	79
4.2. Nitel Araştırma Bulguları.....	85
4.2.1. Akademik Yılmaz Öğrencilerde Sınav Kaygısı	87
4.2.2. Akademik Yılmaz Öğrencilerde Çevrenin Eğitim Değer Algısı.....	90
4.2.3. Akademik Yılmaz Öğrencilerde Akademik Öz-Yeterlik Algısı	92
4.2.4. Akademik Yılmaz Öğrencilerde İnternet Kullanımı	94

4.2.5. Akademik Yılmaz Öğrencilerde Başa Çıkma Yöntemleri.....	95
4.3. Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi.....	98
BEŞİNCİ BÖLÜM	
TARTIŞMA	101
5.1. Akademik Yılmaz İle Okul Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	101
5.2. Akademik Yılmazlık İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	102
5.3. Akademik Yılmazlık İle Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	103
5.4. Akademik Yılmazlık İle Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	105
5.5. Akademik Yılmazlık İle Problemler İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	106
5.6. Akademik Yılmaz Öğrencilerde Başa Çıkma Yöntemlerine Yönelik Tartışma.....	107
ALTINCI BÖLÜM	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	110
6.1. Sonuç.....	110
6.2. Öneriler.....	111
KAYNAKÇA	113
EKLER.....	149

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Çalışmadaki Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	70
Tablo 2. Nitel Çalışmadaki Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler.....	71
Tablo 3. Dummy Değişken Kodlaması.....	77
Tablo 4. Katılımcıların Değişkenlerin Toplam Puan Ortalamaları İle Bu Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	79
Tablo 5. Değişkenlere İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Korelasyon Değerleri	83
Tablo 6. Akademik Yılmazlığın Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 7. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Analiz Sonuçları	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Karma Yöntemler Araştırmasının Felsefik ve Metodolojik Gösterimi.....	68
Şekil 2. Değişkenlere Ait Saçılma Diyagramı Matrisi.....	80
Şekil 3. Bağımlı Değişkene Ait Histogram.....	81
Şekil 4. Bağımlı Değişkene Ait P-P Grafiği.....	81
Şekil 5. Standardize Edilmiş Artık Değerler.....	82
Şekil 6. Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi.....	99

KISALTMALAR LİSTESİ

- AÖYÖ** : Akademik Öz-yeterlik Ölçeği
AYÖ : Akademik Yılmazlık Ölçeği
EEDAÖ : Ekolojik Eğitim Değer Algısı Ölçeği
PİKÖ : Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği
WSKÖ : Westside Sınav Kaygısı Ölçeği
ASD : Algılanan Sosyal Destek



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, hipotezlerine, sayıtlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ergenlik döneminin, çocukluk ve erişkinlik arasında çeşitli fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişikliklerin yaşandığı bir geçiş dönemi olması nedeniyle ergenin düşüncelerinde, duygularında ve davranışlarında dengesizliklere yol açan, fırtınalı ve stresli bir dönem olduğu bilinmektedir (Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici, 2010). Bu dönemdeki hormonal değişiklikler ergenin ruhsal ve duygusal sorunlar yaşamasına neden olabilir. Ergenlik dönemindeki duygusal değişiklikler, duygusal gerilim ve baskıdan kaynaklanabilir. Yeni davranış kalıplarına ve yeni sosyal beklentilere uyum sağlamaya çalışmanın bir sonucu olarak, başa çıkma mekanizmaları olumlu ise ergenler yavaş yavaş duygusal istikrar yaşayacaklardır. Bununla birlikte, başa çıkma mekanizması olumsuz ise, ergenlerde sıklıkla kaygı gibi zihinsel duygusal sorunlar ortaya çıkacaktır (Sari, Kartina, Batubara ve Mariyati, 2020).

Öğrencilerin, hayatlarında yaşamış oldukları çeşitli olumsuz durum ve riskli yaşam olaylarına rağmen akademik yaşamda başarılı olmaları akademik yılmazlık olarak tanımlanmaktadır (Yavuz ve Kutlu, 2016). Akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik aksaklıklar, stres ve çalışma baskısıyla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Martin, 2002). Akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik başarılarında sahip olmaları gereken psikolojik ve sosyal donanımlarından bir tanesidir (Kapıkıran, 2020). Özellikle ortaöğretim kurumlarının 12. sınıfına devam eden öğrenciler için akademik yılmazlık kavramı daha önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu öğrenciler sınava hazırlık sürecinde oldukları için akademik başarıları hem kendileri hem de çevreleri için bir kat daha önemli bir yere sahip olmaktadır.

Öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerini artırmak için yaşamlarındaki koruyucu faktörleri geliştirmek ve bunun yanı sıra risk faktörlerini de azaltmak gerekir (Martin, 2002). Bu risk faktörleri arasında sınav kaygısı ve problemleri internet kullanımı, koruyucu faktörler arasında ise öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve akademik öz-yeterlikleri vardır (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009).

Kaygı, doğuştan gelen, gerçekte bağdaşmayan, anlaşılması, imgenmesi imkânsız ve elem verici olan, belirli bir nedeni olmaksızın gelecekle ilgili karışık bir korku ve gerginlik duygusu olup strese en sık verilen tepkilerden biridir (Köknel, 1998; Malhotra, 2015; Sarason, 1984). Kaygı, bireyin en temel duygularından olup tehdit edici durum karşısında hissedilen endişe ve huzursuzluk halidir (Karadağ ve Sölpük, 2018). Kaygı aynı zamanda duygu, düşünce, davranış, biyoloji ve sosyal gibi farklı boyutlardan oluşan karmaşık bir yapıdır (Sanders ve Wills, 2003). Spielberger (1972) kaygının, durumluk (state) kaygı ve sürekli (trait) kaygı olmak üzere iki alt boyutunun olduğunu belirtmektedir. Sürekli kaygı sağlıklı bireylerde görülmemekle birlikte bir tür duygudurum bozukluğu belirtisidir. Durumluk kaygı ise sadece belirli durumlarda ortaya çıkan ve herkeste görülebilen kaygı türüdür. Sınav kaygısı, durumluk kaygıya örnek olarak gösterilebilir. Sınav kaygısı, bireyin sınavlardan başarısız olacağına ilişkin yaşadığı korkunun etkisiyle verdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerdir (Sarason, 1980).

Sınav kaygısı, kaygının özel bir hali olup sınav kaygısının yüksek olan bireylerin sürekli kaygı düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav kaygısı, öğrenilen bilgilerin sınav esnasında etkili biçimde kullanılmasını engelleyen ve başarının düşmesine yol açan yoğun duygu süreci olarak tanımlanmaktadır (Alkayış, 2018). Sınav kaygısı, sınavdan önce, sınav sırasında veya sınav sonrasında ortaya çıkan, psikolojik aşırı uyarılma, gerginlik ve somatik semptomların yanı sıra endişe, korku ve başarısızlık hissini bir kombinasyonudur (Sahah ve Dave, 2017; Zeidner, 1998).

Sınav kaygısı, öğrencinin sınava ilişkin olumsuz düşüncelerini artıran, fizyolojik uyarımları artırarak dikkati bozan, böylece verimli çalışmayı ve öğrenilen bilgilerin etkili biçimde kullanılmasını güçleştiren yoğun bir duygu durumudur (Kuyucu Sakarya, 2001).

Sınav veya test kaygısı, öğrencilerin performanslarının değerlendirileceği yüksek riskli sınavlarda, değerlendirme durumlarını son derece tehdit edici olarak algılama eğilimini ifade eder. Bu tehdit edici durumlar, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu (örneğin öğretmenler, akranlar veya ebeveynler), eğitim veya kariyer hedeflerine ulaşamama korkusu olabilir (Putwain, 2008). Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, uyaranlara karşı çok daha fazla duyarlıdır, bu bireylerin sınava ilişkin kaygı tepkileri yapıcı olmayan yoğun ve yıkıcı yöntemleri içerir. Ve başa çıkma davranışları etkisizdir, savunucu ve kaçınıcı davranış stillerini içerir (Erkan, 1991).

Günümüzde sınav ve başarı kavramlarının ön plana çıkmasıyla birlikte öğrencilerin biyolojik, psikolojik, sosyal gibi insan yaşamında son derece önemli alanlardaki gelişim özellikleri arka plana atılmakta, anne-babaların ders konusundaki baskıları artmakta,

akademik alandaki başarı ulaşılması gereken tek hedef haline gelmektedir (Ayköse, 2019). Bu da öğrencilerde sınav kaygısı oluşumunu kaçınılmaz hale getirmektedir.

Rekabetçi eğitim sistemi, öğrencilerde yüksek düzeyde stres ve zorlanmaya yol açmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler üzerindeki “başarı” baskısı, endişenin artmasına, korku ve kaygılarının yükselmesine, öğrencilerin akademik, mesleki ve duygusal durumunu ciddi anlamda olumsuz etkilemesine neden olmaktadır (Malhotra, 2015). Eğitim ortamlarında artan rekabet ve stress özellikle, Türkiye'deki lise son sınıf öğrencileri arasında oldukça yoğun yaşanmaktadır (Aydın ve Aydın, 2020; Ergene, 2003). Yaşanan sınav kaygısı, öğrencilerde akademik başarıyı kişisel refah düzeyini azaltmakla birlikte aynı zamanda tükenmişliği de arttırabilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Türk ve Katmer, 2019). Bununla birlikte yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sınav kaygısı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Trigueros, vd., 2020a).

Sınav kaygısı, düşük motivasyon, yetersiz konsantrasyon, zayıf akademik performans ve yüksek sıkıntı gibi birçok olumsuz etkiyi içermektedir (Saravanan ve Kingston, 2014; Sarwer, 2019; Shakir, 2014). Sınav kaygısının ortaya çıkardığı bu olumsuz etkiler ile birlikte yalnız olan veya iyi sosyal becerilere sahip olmayan öğrenciler, temel sorunlarını gidermek yerine olumsuz yaşam sonuçlarına (örneğin, iş, okul veya önemli ilişkiler gibi diğer önemli faaliyetlere zarar verme) yol açan problemleri internet kullanma davranışı geliştirebilir (Arslan Cansever, 2011; Kim, LaRose ve Peng, 2009). Problemleri internet kullanımı, kişinin internet kullanımını yönetmede zorluklar yaşaması sonucunda belirgin bir şekilde eğitimsel, mesleki, sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamasına yol açan çok boyutlu bir sendromdur (Balkaya-Çetin ve Ceyhan, 2014; Caplan, Williams ve Yee, 2009; Shapira vd., 2000).

Akademik yılmazlıkta risk faktörlerinden biri de problemleri internet kullanımıdır. Problemleri internet kullanımı ergenlerde, işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinin kullanılmasına, kişilerarası ilişkilerin bozulmasına (Milani, Osualdella ve Blasio, 2009) ve akademik başarının düşmesine (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007) neden olmaktadır. Yeterince sosyal destek alamayan veya derslerinde başarısız olan ergen, bu sorunlara çözüm bulamadığında internet kullanımına yönelmekte (Taçyıldız, 2010) ve interneti bu sorunlardan kaçış alanı olarak görebilmektedir (Zorbaz ve Tuzgöl-Dost, 2014).

Son yirmi yılda, çevrimiçi öğrenme, eğitim alanındaki en önemli konulardan biri haline gelmiştir. Çevrimiçi eğitim kaydı, tüm eğitim kademelerinde artmaya devam etmiştir (Alibak, Talebi ve Neshat-Doost, 2019). Bununla birlikte Covid-19 pandemisi ile bu süreç daha da hızlanmış ve tüm dünyada çevrimiçi eğitime olan rağbet iyice artmıştır.

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi, bireyleri psikolojik, sosyal ve ekonomik alanlarda olumsuz etkilediği gibi (Arpacı, Karataş ve Baloğlu, 2020), eğitim ve öğrenciler üzerinde de olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Covid-19 pandemisi, özellikle korku ve endişe halinin oluşmasına neden olup; öğrencilerin performansını ve iyi oluş düzeylerini etkilediği ve özellikle sınav kaygılarının yükselmesine ve internetin farklı amaçlarla (eğitim, oyun, film/dizi izleme vb.) kullanılması nedeni ile problemlili internet kullanımının artmasına yol açtığı bulunmuştur (Alsaady, vd., 2020; Chen vd., 2021; Debowska, vd., 2020; Király vd., 2020). Pandemi sonucunda oluşan sosyal izolasyonun bireylerde psiko-sosyal sorunlar oluşturduğu ve internette geçirdikleri sürenin artmasına neden olduğu görülmektedir. Yaşanan bu psiko-sosyal sorunlar ile internette geçirilen sürenin artması, birbirlerini etkilemekle birlikte problemlili internet kullanımı riskinin oluşmasına da yol açabileceği söylenebilir (Baltacı, Akbulut ve Yılmaz, 2021).

Araştırmalar sonucunda sınav kaygısı ve problemlili internet kullanımının, öğrencilerin akademik yaşamlarının yanı sıra beden ve ruh sağlığını da ciddi anlamda olumsuz etkilediği görülmektedir. Örneğin, sınav kaygısı ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu başta olmak üzere, depresyon ve sosyal anksiyete (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011; Yıldırım, 2004), okul tükenmişliği (Adriyani, vd., 2017; Demir, 2015; Koçak ve Seçer, 2018), mükemmeliyetçi düşünceler (Aydın, 2017) arasında pozitif yönde ilişki olduğu; sınava hazırlık sürecinde uyku kalitesini bozduğu (Tekeli, 2009); sınav kaygısının, psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerilerini olumsuz etkilediği (Acar, 2018) görülmüştür. Ayrıca sınav kaygısı ile; benlik saygısı (Çakmak, Şahin ve Akıncı Demirbaş, 2017), psikolojik iyi oluş (İşgör, 2016), içsel motivasyon (Ahmetović, Bećirović ve Dubravac, 2020) arasında negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Problemlili internet kullanımı ile psikosomatik belirtiler (Cao vd., 2011; Odacı ve Kalkan, 2010), depresyon (Ceyhan ve Ceyhan, 2008), yalnızlık, kaygı (Odacı ve Kalkan, 2010), nevrozizm, psikotizm ve yalan (Bulut-Serin, 2011) pozitif yönde ilişkili; yaşam doyumu (Cao vd., 2011), özsaygı (Widyanto ve Griffiths, 2011), öznel iyi oluş (Stead ve Bibby, 2017) ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte problemlili internet kullanımının, günlük işlevler ve beden sağlığına olumsuz etkilerinin olduğu (El Assam, Samara ve Terry, 2019; Kelley ve Gruber, 2012), öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürerek başarıyı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Truzoli vd., 2020).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif ve etkili rol oynamaları ile birlikte akademik başarı, sınav kaygısı, problem çözme gibi unsurlar öz-yeterlik kavramını gündeme getirmektedir. Öz-yeterlik inancı, öğrencilerin ne düzeyde kaygı yaşayacaklarına ve

problemler karşısında ne kadar çaba göstereceklerine ilişkin belirleyici unsurlardan biridir (Usher ve Pajares, 2008). Zimmerman (2000), öz-yeterlik kavramını öğrenmenin temel ilkelerinden biri olarak görmektedir. Çoğunlukla göreve özgü özgüven olarak tanımlanan öz-yeterlik, çeşitli bağlamlarda motivasyon ve öğrenme teorilerinde anahtar bir bileşen olmuştur (Artino, 2012).

Öz yeterlik, kişinin belirli düzeydeki eylem, davranış veya görevleri başarıyla yerine getirme konusundaki yeteneğine olan kişisel inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Heslin ve Klehe, 2006; Schunk ve DiBenedetto, 2014; Schunk ve Pajares, 2002). Öz yeterlik, bir yetenek yargısıdır, yani algılanan yeteneklerle ilgili olup kişinin kabiliyetine olan inançtır (Bandura, 2006).

Akademik başarıda önemli duyuşsal boyutlardan biri de akademik öz-yeterlik kavramıdır (Ekici, 2012). Akademik öz-yeterlik, akademi bağlamına özgüdür ve bir kişinin akademik görevlerle ilgili olarak kendisiyle ilgili inancına odaklanır (Khan, 2013). Akademik öz-yeterlik, öğrencinin oluşturduğu akademik hedeflerini gerçekleştirmek için sahip olduğu yetenekleri hakkındaki inançlarıdır (Zimmerman, 2009). Akademik yeteneklerine güvenen öğrenciler, çalışma sürelerini daha etkili bir şekilde kullanır, problemlerini çözmede daha etkili yollar dener ve bunda akranlarından daha fazla ısrar gösterirler (Usher ve Pajares, 2008). Akademik öz yeterlik inancının akademik başarı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Polat, 2017). Akademik yılmazlık ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arttıkça öğrencilerin derse katılımları da artmakta olduğu bulunmuştur (Ahmed, Umrani, Qureshi ve Samad, 2018).

Akademik öz yeterliğin, problemleri internet kullanımı (Odacı, 2011), sınav kaygısı (Bağcı, 2017; Barrows, Dunn ve Lloyd, 2013; Koca ve Dadandı, 2019; Şanlı, 2020), arasında negatif yönde ilişkili olduğu bununla beraber sosyal destek (Çayırdağ, 2012) ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik öz-yeterliliğe sahip olmaları çok önemli çünkü bu, akademik zorlukların ve taleplerin üstesinden gelme konusunda kendilerine güvenmelerine rehberlik edecektir (Mulyadi, Rahardjo ve Basuki, 2016). Akademik stres, zorluk ve taleplerin üstesinden gelebilmek akla akademik yılmazlık kavramını getirmektedir. Özyeterlik inancı kişinin zorluklar ve problemler karşısında kendisini yeniden toparlaması, güçlenmesi ve mevcut gelişimini devam ettirmesine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir (Aliyev, Akbaş ve Özbay, 2021; Pajares, 2002).

Öğrencilerin akademik yılmazlıklarını etkileyen önemli faktörlerden biri, öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal çevreleridir. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramına göre, eğitim ve öğretim süreci boyunca çevresel faktörler bireyi etkilemekte ve değiştirmektedir.

Öğrenci sistemin merkezine alındığında öğrenciyi doğrudan ve dolaylı etkileyen; aile, öğretmen, arkadaş grubu, okul yönetimi, sınıf atmosferi, teknoloji, yerel yönetim, dini yönetim, medya ve toplumsal kültür gibi değişkenlerin olduğu görülmektedir (Demir Yıldız ve Dönmez, 2017; Harkönen, 2007). Bu bakış açısına göre insan davranışı, karmaşık ve sayısız bireysel-çevre etkileşiminin bir sonucudur (Ungar, 2008). Yılmazlığın ekolojik bir perspektiften değerlendirilmesi, Bronfenbrenner'in (1994) ekolojik sistem teorisine dayanmaktadır. Ekolojik bakış açısı, gelişen birey ile bağlam ve bireyin aktif olarak dahil olduğu çevreleyen çevre arasındaki ilişkiyi inceler (Bronfenbrenner, 1979). Bu yaklaşımı benimseyen Ungar (2008) yılmazlığı, bireyin iyi olma halini sürdüren gerekli psikolojik, sosyal, kültürel ve fiziksel kaynakları bilme ve bu kişisel ve kültürel kaynakların daha dayanıklı olmak adına kullanımını başarmak olarak tanımlamıştır.

Bu bağlamda düşünüldüğünde algılanan sosyal destek, öğrencinin hem eğitim yaşantısını hem de sosyal yaşantısını olumlu anlamda etkileyebilir. Yıldırım (2006, 2000) tarafından yapılan çalışmalarda sosyal desteğin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada öğrencilerin, çevreden algıladıkları akademik ve kişisel destek arttıkça akademik başarının da arttığı bulunmuştur (Ghaith, 2002).

Sınav sürecindeki öğrenciler için aile, arkadaş, öğretmen ve diğer çevresel faktörlerden alınan eğitsel ve sosyal destek oldukça önemli bir yere sahiptir. Araştırmalara göre öğrencilerin aldıkları destek arttıkça sınav kaygısı azalmakta (Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008), akademik öz-yeterlik, akademik başarı ve yılmazlık düzeyleri artmaktadır (Çayırdağ, 2012; Ghaith, 2002; Güney ve Yalçın, 2020; Kapıkıran, 2020). Bu bağlamda sosyal desteğin akademik yılmazlık için önemli bir koruyucu faktör olduğu görülmektedir.

Akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrenciler sınav kaygısı ve problemleri internet kullanımı ile baş edebilecek güce sahip oldukları için performansları düşmeyebilir. Bu bağlamda, sınav kaygısı, problemleri internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin, akademik yılmazlık üzerindeki etkisinin, teorik ve pratik bir öneme sahip olup olmadığının bilinmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmanın alt yapısını, sınav kaygısı, problemleri internet kullanımı, akademik öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalar oluşturmuştur.

Araştırmalara göre, ergenlerde sınav kaygısı ile algılanan sosyal destek arasında negatif yönde ilişki olduğu bulgulanmıştır (Gençdoğan, 2006; Yıldırım, 2000; Yıldırım, 2004; Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008). Aynı şekilde Kapıkıran (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveyn başarı desteği arttıkça akademik yılmazlık düzeyi de artarken

sınav kaygısı düzeyi azalmakta olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada sınav kaygısının, akademik öz-yeterlik ve sosyal destek ile negatif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Ergenlerle yapılan farklı çalışmalarda yılmazlık ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Eker, Taş ve Anlı, 2020; Güney ve Yalçın, 2020; Karal ve Biçer, 2020; Terzi, 2008). Ayrıca ergenlerde problemlili internet kullanımı arttıkça yılmazlık ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin düştüğu tespit edilmiştir (Kodaman, 2019; Odacı ve Berber-Çelik, 2012). Martin ve Marsh (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, öz-yeterlik ve düşük kaygı, akademik yılmazlık düzeyinin yordayıcıları arasında olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde akademik yılmazlığın, akademik başarıda önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Karabıyık, 2020).

Liu ve Aunguroch (2019) tarafından yapılan çalışmada, algılanan sosyal desteğin öz-yeterliği doğrudan etkilediği, başka bir çalışmada ise algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin yılmazlık üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür (Narayanan ve Onn, 2016). Son olarak sınav kaygısı ile akademik yılmazlık arasında negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Fathalla, 2018; Trigueros, vd., 2020a). Tüm bu çalışmalar ışığında sınav kaygısı ile problemlili internet kullanımının akademik yılmazlıkta risk föktörleri olduğu, bununla beraber algılanan sosyal destek ile akademik öz-yeterliğin akademik yılmazta koruyucu faktörler olduğu görülmektedir.

Yukarda bahsedilen sınav kaygısı, problemlili internet kullanımı, algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık değişkenleri arasındaki ilişkilerin doğasının belirlenmesi, psikolojik danışmada ve ilgili alanyazın araştırmalarında yararlı sonuçlara ulaşılmasında katkısı olacaktır. Bununla birlikte öğrencilerde eğitim desteği ve akademik öz-yeterlik gibi koruyucu faktörlerin yanı sıra sınav kaygısı ve problemlili internet kullanımı gibi risk faktörlerinin akademik yılmazlığı ne düzeyde yordadığının belirlenmesi, alanda çalışan uzmanların bu konuda daha güçlü çalışıp doğru müdahalelerin belirlenmesinde katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Birincisi, üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, problemlili internet kullanımı, akademik öz-yeterlik ve algılanan sosyal desteğin akademik yılmazlık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın ikinci amacı ise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, problemlili internet kullanımı, algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığa ilişkin deneyimlerini

belirlemektir.

Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin akademik yılmazlıklarını etkileyen faktörler, hiyerarşik regresyon analizi ve olgubilim deseni ile incelenmiştir. Araştırmanın birinci temel amacı doğrultusunda nicel çalışmaya ilişkin aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

1. Akademik yılmazlık düzeyi ile sınav kaygısı ve problemler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
2. Akademik yılmazlık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
3. Sınav kaygısı, problemler kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik değişkenleri, akademik yılmazlığın anlamlı birer yordayıcısıdır.
4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü, akademik yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırmanın ikinci temel amacı doğrultusunda nitel çalışmaya ilişkin aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

1. Akademik yılmaz öğrencilerin sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrasında ilişkin görüşlerini belirlemek,
2. Akademik yılmaz öğrencilerin internet kullanım düzeylerini ve buna ilişkin görüşlerini ortaya koymak,
3. Akademik yılmaz öğrencilerin eğitsel/sosyal çevre desteğine ilişkin görüşlerini belirlemek,
4. Akademik yılmaz öğrencilerde akademik öz-yeterliğe ilişkin bakış açıları ortaya koymak,
5. Akademik yılmaz öğrencilerin başarısızlık veya baskı karşısındaki tutumlarını belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyin yaşamında başarması gereken sorumluluklar ve iş yükü, stres ve baskıyı da beraberinde getirebilmektedir. Özellikle çocukluktan ergenliğe geçişte gelişimsel zorlukların yanında, üstlendiği çok sayıda görev ve sorumluluklar ergeni daha da yıpratmaktadır. Ergen bir yandan okul ve ailenin beklentisi, teknolojinin cazibesi ile karşı karşıya iken, diğer yandan içinde bulunduğu döneme uyum sağlamaya çalışmaktadır.

Öğrenciler içinde buldukları zorlu süreçte akademik anlamda başarı elde etmeleri, akademik yılmazlık kavramının önemini bir kez daha göstermektedir. Sınavlar, ailenin ve

okulun beklentileri, arkadaş ilişkileri, gelecek kaygısı, kariyer planlaması, internetin yanlış kullanımı gibi sebepler öğrenciyi oldukça yormaktadır. Ergenlik dönemine uyum sağlamaya çalışırken karşılaştığı bu sebeplerle birlikte lise yaşamı öğrenciler için zorlu bir sürece dönüşebilmektedir. Bu süreçteki zorluklarla bazı öğrenciler olumlu bir şekilde başa çıkabilirken; bazıları zorlukların üstesinden gelemeyip kaygılarını yönetememe ve interneti amacı dışında kullanarak problemlerle internet kullanımı gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilmekte ve öğrencilerin yılmazlık düzeyleri bu durumdan etkilenmektedir.

Öğrencinin yaşamış olduğu sınav kaygısı ve problemlerle internet kullanımı ilerleyen aşamalarda olumsuz bir sonuç olarak akademik başarısızlığın yanı sıra, sosyal hayatın da bozulmasına yol açabilmektedir (Adriyani, vd., 2017; Ceyhan ve Ceyhan, 2008; Stead ve Bibby, 2017; Yıldırım, 2004). Sınav kaygısı ve problemlerle internet kullanımının beden ve ruh sağlığı ile ilişkili olduğuna dair çalışmalar (Cao vd., 2011; El Assam, Samara ve Terry, 2019; Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011; Kelley ve Gruber, 2012; Odacı ve Kalkan, 2010) göz önüne alındığında durumun ne ölçüde önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin ruh sağlığı ve akademik yaşamlarını ciddi anlamda riske sokan sınav kaygısı ve problemlerle internet kullanımının farklı boyutları ile ele alınması, akademik yılmazlık için risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin belirlenmesi ve önleyici tedbirlerin alınması son derece önem arz etmektedir.

Rekabetin ön planda olduğu, sınavlara büyük önem verildiği eğitim sistemimizde, kaygı son derece kritik bir öneme sahiptir. Her yıl milyonlarca öğrenci Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) girmekte fakat sınavın sonucunda bazıları herhangi bir bölüme yerleşememektedir. Örneğin 2020 YKS sonuçlarına göre 2 milyondan fazla öğrenci sınava girerken yaklaşık 781 bin öğrenci Yükseköğretim Kurumuna yerleşebilmiştir (ÖSYM, 2020). Üniversiteli olmak isteyen öğrenciler yoğun bir stres ve kaygı süreci yaşamaktadır. Bu süreçte kaygıyı yönetebilmek ve kaygıya ilişkin koruyucu faktörleri (algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik gibi) tespit etmek öğrenciler açısından son derece önemlidir.

Koronavirüs pandemisi ile birlikte çevrimiçi eğitimin hayatımıza hızla girmesi, okulların eğitimi uzaktan yapması ile birlikte öğrencilerin daha fazla internette zaman geçirmesini de beraber getirmiştir. Bu da problemlerle internet kullanma riskini artırmaktadır. Covid-19 pandemisi ile ortaya çıkan belirsizlik ve pandeminin uzaması öğrencilerde psikolojik yıpranmalara, iyi oluşlarında düşmelere ve yılmazlık düzeylerinde düşümlere yol açtığı görülmüştür (Chen ve arkadaşları, 2021; Dalton ve Cassidy, 2020). Bununla birlikte sosyal destek ve akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik yılmazlıklarına olumlu anlamda katkı sağladığı, koruyucu faktörler olduğu alanyazın taramasında görülmektedir (Ahmed,

Umrani, Qureshi ve Samad, 2018; Cassidy, 2015; Sadoughi, 2017; Permatasari, Ashari ve Ismail, 2021; Yüce, 2019).

Bireyin çevre tarafından desteklenmesi özellikle ergenler için hem riskleri önleme adına etkili olabilmekte hem de hedeflere ulaşmada önemli bir unsur olabilmektedir (Traş ve Arslan, 2013). Örneğin algılanan sosyal destek kişinin psikolojik sağlamlık düzeyinde pozitif bir etki ortaya koyup salgın döneminde koruyucu bir faktör olarak önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Karal ve Gül Biçer, 2020). Sosyal çevre desteği alan öğrencilerin, akademik yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu; bununla birlikte içsel bir koruyucu faktör olan akademik öz-yeterlik düzeyi artıktıkça öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu bağlamda hem sınav kaygısı hem de problemlerle internet kullanımında öğrencilerin algıladıkları eğitim desteği ve akademik öz-yeterlik inancının öğrencilerde akademik yılmazlığı nasıl etkilediğini tespit etmek çok daha anlamlı hale gelmektedir.

Bireylerin günlük yaşantılarındaki deneyimlerinin incelenmesi son derece önemlidir. Akademik yılmazlığın soyut doğası göz önüne alınarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde akademik yılmazlığa yönelik sınav kaygısı, problemlerle internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterliliğin etkileri doğrudan öğrencilerin deneyimlerinden elde edilmesi alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına gerçekçi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi Ortaöğretim Kurumlarına devam eden 12. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri pandemi dönemindeki sosyal izolasyondan dolayı çevrimiçi “Google Formlar” aracılığıyla toplanmıştır. Bu nedenle ölçek yönergeleri açıklanamamış, katılımcıların okuduğu ve anladığı ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca katılımcılara ölçekleri doldurmaları için fiziksel şartların sağlanamaması da bir sınırlılık olarak görülmüştür.
3. Öğrencilerde ölçülen özellikler, beş ölçeğin ve nitel görüşme formunun içerdiği maddeler ile sınırlıdır.

4. COVID-19 Pandemisi nedeniyle nicel veriler çevirimiçi toplandığı için, nitel veriler aynı örneklem grubu ile toplanamamıştır.

1.6. Tanımlar

Akademik Yılmazlık: Olumsuz yaşam olaylarına rağmen bireyin akademik yaşamındaki başarının artması olarak tanımlanmaktadır (Cassidy, 2016; Martin, 2013).

Sınav Kaygısı: Kaygının özel bir çeşidi olup öğrencilerin sınavlardan başarısız olacağına ilişkin yaşadığı korkunun etkisiyle verdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerdir (Sarason, 1980).

Problemlili İnternet Kullanımı: Bireyin internet kullanımını yönetmede zorluklar yaşamaması sonucunda bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlarda ortaya çıkan olumsuzlukları ifade etmede kullanılan bir kavramdır (Caplan, 2002).

Algılanan Sosyal Destek: Bireyin eğitiminde önemli bir yer tutan aile, toplum, okul, sınıf gibi sosyal yapıların öğrenci ile etkileşimini ele alan çok boyutlu bir kavramı tanımlamaktadır (Bronfenbrenner, 1994).

Akademik Öz-yeterlik: Bireylerin akademik bir hedefe ulaşma sürecinde ihtiyaç duydukları eylemleri planlama ve yürütme becerilerine ilişkin inançlarıdır (Zimmerman, 1995).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde akademik yılmazlık, sınav kaygısı, problemlerle internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik konularında bilgiler aktarılmıştır. Ayrıca araştırmanın kapsamıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar da sunulmuştur.

2.1. Yılmazlık

Latince “resilire” kelimesinden gelen yılmazlık, geri tepmek, geri çekilmek veya geri sıçramak anlamlarına gelmekte olup, olumlu uyumla ilgili genel bir kavramdır. Fizikte ve mühendislikte, yılmazlık tipik olarak, gerilmeye veya zorlanmaya kırılmadan dayanma veya yay ya da lastik bant gibi orijinal formu geri kazanma kapasitesini ifade eder. Sosyal bilimlerde yılmazlık, travmatik deneyimlerden kurtulma, hayatta başarılı olmak için dezavantajın üstesinden gelme ve yaşamın görevlerinde iyi işlev görmesi için strese dayanma gibi geniş ve çeşitli anlamlara sahiptir (Masten ve Gewirtz, 2006). İngilizcesi “resilience” olan kavram, Türkiye’de karşılığı konusunda bir fikir birliğinin olmadığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda araştırmacıların “resilience” kelimesinin karşılığı olarak; yılmazlık (Gürkan, 2006; Öğülmüş, 2001; Özbay ve Aydoğan, 2013), kendini toparlama gücü (Terzi, 2006), psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011; Kapıkıran, 2012) ve psikolojik sağlamlık (Kararımak, 2006; Gizir, 2007; Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012) gibi kavramları tanımlamak için kullandıkları görülmektedir. Bu çalışmada ise, alanyazından hareketle “resilience” kavramının karşılığı olarak yılmazlık kavramı kullanılmıştır.

Davranış bilimlerinde yılmazlık üzerine araştırmalar 1970'lerde ortaya çıkmaya başladı. 1980'lerin ortalarından bu yana, farklı disiplinlerden (örneğin, çocuk gelişimi, pediatri, psikoloji, psikiyatri ve sosyoloji) artan sayıda araştırmacı, olumsuz çocukluk ortamlarına rağmen hayatta başarılı olmuş çocuklarla ilgili araştırmalardan elde edilen bulguları yayınladı (Werner, 2000). Yılmazlık kavramı, son dönemlerde özellikle pozitif psikoloji alanında sıklıkla çalışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yılmazlık, 1970'li yıllarda psikopatoloji alanından kaynaklanan bir kavram olup zorluklara rağmen başarılı uyumu ifade eder (Gaffor ve Kottalil, 2011). Yani yılmazlık, zor ve tehdit edici yaşam olaylarına karşı başarılı bir şekilde uyum sağlayabilme sürecidir (Howard ve Johnson, 2000). Benzer şekilde Luthar, Cicchetti ve Becker’a (2000) göre yılmazlık, olumsuz olaylar

bağlamında olumlu adaptasyonu kapsayan dinamik bir süreci ifade eden bir kavramdır (s. 543).

Yılmazlık, uyum veya gelişime yönelik ciddi tehditlere rağmen zorluklara olumlu uyum gösterebilme veya olumlu tepki verebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Masten, 1994; Masten ve Barnes, 2018). Birey, kendisini olumsuz etkileyen koşullarda bile normal gelişimine ulaşabildiğinde daha yılmaz olarak kabul edilebilir. Yılmaz birey, aynı zamanda olasılıkları değiştirme yeteneğine de sahiptir (Beri ve Kumar, 2018). Yılmazlık, bireylerin zor ve beklenmeyen olumsuz olaylar karşısında başa çıkma yollarını tanımlamak üzere geliştirilen bir kavramdır (Özbay ve Aydoğan, 2013).

Genel olarak yılmazlık, güçlü bir amaç duygusunu, olumlu bir bakış açısını, yüksek düzeyde kişisel yeterliliğe sahip olmak, iyimser olmak ve risklerin üstesinden gelinebileceğinden emin olmak anlamlarını içinde barındırmaktadır (Brooks, 2001; Masten, 2018; Poultney ve Forbes, 2020). Neenan (2018), gerçekçi bir yılmazlık anlayışının, zorluklardan geri dönmek yerine, sık sık yaşanan acı ve mücadele deneyimlerinden geri gelmeyi içerdiğini, bu acı ve mücadele deneyimi, değiştirilebilecek olumsuzlukları düzeltmeye çalışmayı veya yapıcı bir şekilde uyum sağlamayı ve hedeflenen noktaya doğru ileri hareket etmeyi engellemediğini ve bu ileriye doğru hareketin yılmazlığın tanımlayıcı bir özelliği olduğunu belirtir.

Yılmazlık üzerine sistematik olarak yapılan araştırmalar, en az 50 yıldır varlığını sürdürmekte ve zamanla, bir kavram olarak yılmazlık anlayışları, onu bireysel özelliklerin veya savunmasızlığın ötesine geçen karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olarak görmektedir (Poultney ve Forbes, 2020). Yılmazlık ile ilgili teorik gelişmeler dört aşamadan geçmiştir: (1) Yılmazlık niteliklerin belirlenmesi, (2) Yılmazlık sürecini ortaya çıkarma, (3) önleme ve müdahale yoluyla yılmazlığı teşvik etme ve (4) uyum ve değişim dinamiklerine odaklanma (Masten, 2007).

Rutter, yılmazlığı geliştirmede dört koruyucu sürecin önemli olduğunu savunmaktadır. Bunlar: 1. Negatif sonuçları değiştirmek veya riskleri azaltmak. 2. Riske maruz kalmanın ardından negatif etkileri azaltmak. 3. Öz saygı ve öz-yeterliliği korumak ve sürdürmek. 4. Fırsatları oluşturmak veya geliştirmek (Winfield, 1994: 11). Bunlarla birlikte kişideki özgüven, özsaygı, öz-yeterlik, içsel kontrol odağı, mizah anlayışı, özerklik ve iyimserlik gibi koruyucu faktörler yılmazlığın gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Mirza ve Arif, 2018). Ayrıca bireyin kendisini değerli hissetmesi, yararlı olduğunu düşünmesi, başarılı ve güçlü hissetmesi, iyimser ve mutlu olması yılmazlığı pekiştiren önemli faktörlerdendir (Karaarmak, 2006).

Benard (1991), yılmaz bireyler yetiştirmek için uygun çevresel koşulların sağlanmasının gerekli olduğunu vurgulamış ve yılmaz çocukların sosyal yeterliliğe, problem çözme yeteneğine, özerkliğe, amaç duygularına ve gelecek için umutlara sahip olduğunu belirtmiştir. Yılmazlık, sosyal izolasyonla veya yalnızlık ile gelişmez aksine sosyal çevrenin etkisi büyük olup bu anlamda sosyal destek olumsuz yaşam olayları karşısında bir tampon görevi görerek yılmazlığın gelişmesine katkı sağlar (Neenan, 2018).

2.1.1. Akademik Yılmazlık

Yılmazlık kavramı, çok boyutlu bir yapıya sahip olup içinde duygusal, davranışsal ve akademik (eğitimsel) yılmazlık gibi birçok boyutu barındırmaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Son yıllarda üzerinde özellikle durulan yılmazlığın boyutlarından biri de akademik yılmazlıktır (Martin ve Marsh, 2006). Akademik yılmazlık kavramı, 1990'lı yıllarda kullanılmaya başlanmış (Gaffor ve Kottalil, 2011) ve stresli yaşam olaylarına varlığına rağmen yüksek düzeyde başarı, motivasyon ve performans sürdüren öğrencileri tanımlamak için kullanmıştır (Alva, 1991; Clark, 1991).

Eğitim bağlamında, akademik yılmazlık, eğitime özgü yılmazlık biçimidir ve bireyin akademik gelişimini olumsuz bir şekilde bozan ani veya kronik olumsuzlukların üstesinden gelme yeteneği ve zorluklara rağmen artan eğitim başarısı olarak tanımlanmaktadır (Cassidy, 2016; Choo ve Prihadi, 2019; Martin, 2013; Mirza ve Arif, 2018). Akademik yılmazlık, öğrencilerin yaşamlarının kritik anlarında onlar için koruyucu süreçleri güçlendirerek, öğrencilerin gelişimi boyunca teşvik edilen veya desteklenen önemli bir yapıdır (Mirza ve Arif, 2018).

Martin (2002), akademik yılmazlığı, öğrencilerin akademik aksaklıklar, stres ve çalışma baskısıyla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Martin ve Marsh'a (2006) göre akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik aksaklıklara, strese ve okulla ilgili baskılara rağmen akademik anlamda olumlu sonuçlar elde etme yeteneğidir. Akademik yılmazlık, riskli yaşam olaylarına rağmen akademik anlamda yüksek başarı elde etmeyi belirtmek için kullanılan bir kavramdır (Yavuz ve Kutlu, 2016).

Bir karakter olarak yılmazlığın gelişimi, bireyde erken yaşlarda başlar ve yaşamın erken dönemlerinde bireye sunulan platform, okuldur (Mohan ve Kaur, 2021). Okula giden ve okula ilişkin konularda sorunlarla karşılaşan ve düşük akademik performans sergileyen bir çocuk, akademik olarak risk altında olarak gösterilebilir. Ancak bazı çocuklar bu zorlukların varlığında daha iyi performans göstermektedir. Risk koşullarına başarılı bir şekilde yanıt

veren ve akademik başarı gösteren bu tür çocuklar, akademik olarak yılmaz öğrenciler olarak adlandırılabilir (Gaffor ve Kottalil, 2011). Akademik yılmazlık, bireyin karşılaştığı zorluklara karşı direnç göstermesi, pes etmemesi, vazgeçmemesi; onlara meydan okuması akademik alanda başarılı olmak için sebat, iyimserlik, öz-yeterlik, özgüven gibi içsel faktörleri ve aile, arkadaş, öğretmen, okul gibi dışsal koruyucu faktörleri kullanarak başarılı olma yolunda çaba göstermesidir (Morsünbül ve Yazar, 2021).

Yılmazlık kavramını inceleyen farklı disiplinler arasında yılmazlığın evrensel bir tanımı olmamasına rağmen, çoğu tanım iki temel kavrama dayanmaktadır: sıkıntı ve olumlu adaptasyon (Windle, 2011). Buna karşılık, okul bağlamında, akademik yılmazlık, erken dönem özellikleri, koşulları ve deneyimleri açısından bazı zorluk ölçüleriyle ve okulda başarılı olma olasılığının bir ölçüde artmasıyla tanımlanır (Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Akademik yılmazlık, sadece iyi ve değerli akademik sonuçlar elde etmek için önemli değildir aynı zamanda bir bireyin gelişen ve başarılı bir yetişkin olarak gerçek dünyada ihtiyaç duyduğu bir tutumu geliştirmesi açısından da önemlidir (Mohan ve Kaur, 2021). Akademik anlamda yılmaz olan öğrenciler daha enerjik, hevesli ve öğretmeni can kulağı ile dinlerken yılmaz olmayan öğrenciler ise utangaç, sık sık yorgun ve derslerde çabuk sıkılmış bir durumları vardır (Waxman, Gray ve Padrón, 2003).

Akademik yılmazlık, okulu sevme, kurslara katılma, öz-yeterlik, uzmanlık yönelimi, okula değer verme, planlama, çalışma yönetimi ve sebatla pozitif yönde ilişkili iken; kendini sabote etme, kaygı, belirsizlik ve başarısızlıktan kaçınma gibi değişkenlerle negatif yönde ilişkilidir (Martin ve Marsh, 2006). Alanyazında akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan bireylerin, akademik yılmazlık düzeyi düşük olanlara göre görevlerini daha iyi yerine getirmeye çalıştıkları (Kapıkıran, 2012), sağlıklı kişilerarası becerilere sahip oldukları, kendi öğrenme yeteneklerine güvendikleri, okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri, etnik kökenlerinden memnun oldukları ve yüksek beklentilere sahip oldukları ortaya konmuştur (Borman ve Overman, 2004; Garmezy, 1993).

Akademik yılmazlık, hem dış koruyucu faktörlerden (örneğin, aile, okul, topluluk ve akranlarda mevcut olan sosyal destekler ve fırsatlar) hem de içsel koruyucu faktörlerden (örneğin, kişilik özellikleri, beceriler, tutumlar, inançlar ve başa çıkma stratejileri) etkilenir (Tamannaefar ve Shahmirzaei, 2019: 3). Bir öğrenciyi yılmaz yapan unsurlar, bireysel faktörlerin yanı sıra okul, aile ve diğer sosyal çevre gibi dış faktörlerin destekleyici davranışlarıdır (Winfield, 1994: 7). Koruyucu faktörler, risk öncüllerinin etkilerini hafifletebilir veya bazı durumlarda çocuklarda risk faktörlerini dengeleyebilir (Keogh, 2000).

Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin düşük olması, öğrencilerde ciddi sorunlara neden olup onların yıpranmasına yol açabilmektedir (Vera, Charity ve Ngwoke, 2018: 294). Yılmazlığın tam tersi ise, düşük öz-değer, yetersizlik, karamsarlık ve umutsuzluk duygusu ile karakterize edilen bir durumdur. Bu tür bir çaresizlik, bırakma, kaçınma, suçlama ve öfke gibi kendini yenilgiye uğratan davranışlara yol açabilir; umutsuzluk ve yenilgi duygularının yoğunlaştığı olumsuz bir döngüye dönüşebilir (Brooks, 2001).

Marchant, Paulson ve Rothlisberg (2001), öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile akademik yılmazlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Hanson ve Austin (2003), yaptıkları boylamsal bir çalışmada, yüksek akademik yılmazlığa sahip öğrencilerin olduğu okullarda testlerde yüksek puanların alındığını bulmuşlardır. Kumi-Yeboah (2016), tarafından yapılan bir çalışmada, öz-düzenleme becerisi, teknoloji, dini inanç, aile desteği ve kaynaklara kolay erişim akademik yılmazlık düzeyini artırmada önemli rol oynayan faktörler olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Kaygı

Psikolojiye 20. yüzyılın ilk yarısında giren kaygı kavramı, eski Yunancada “anxietas” kelimesinden gelmiş ve korku, endişe ve merak anlamlarında kullanılmıştır (Köknel, 1998). Kaygı, rahatsız edici bir huzursuzluk, gerginlik, endişe ve korku hali olup en yaygın olarak deneyimlenen duygulardandır ve insan davranışlarının temel yapılarından birini oluşturur (Shakir, 2014; Barlow, 2002). Kaygı, genel anlamda psikolojik ve çevresel olaylara karşı gösterilen duygusal bir tepki olarak tanımlanmakta ve hem normal hem de patolojik insan davranışlarında önemli bir yere sahip olmasından psikoloji alanında çok incelenen kavramlardan biri haline gelmiştir (Kuzucu, 2014: 102).

İlk psikoterapilere göre kaygının merkezinde, Freud tarafından geliştirilen psikodinamik kuramdaki bastırma kavramı gelmektedir. Bu, birçok kaygının, genellikle bilinçdışının cinsel içeriğiyle ilişkilendirilen çok daha derin endişeleri bastırmaya yardımcı olma işlevi üstlendiği fikrine dayanıyordu (Sanders ve Wills, 2003). Psikoloji alanında kaygı kavramını ilk kullananlardan olan Sigmund Freud’a göre kaygı, çeşitli tehlikelere karşı bireyi uyarıp uyum sağlamada ve yaşamını sürdürmede bireye katkı sağlar. Freud, gerçeklik kaygısı, nevrotik kaygı ve suçluluk kaygısı olmak üzere üç tür kaygı olduğunu savunur ve kaygı, mantıkdışı bir özellik alırsa uyumu güçleştirip anormal davranışların ortaya çıkmasına yol açacağını belirtir (Gençtan, 2005).

Freud, erken dönem teorik formülasyonlarında, kaygının, bastırılmış, giderilmemiş somatik cinsel gerilimlerin (libido) boşaltılmasından kaynaklandığına inanıyordu (Spielberger, 1966). Öte yandan Psikanalitik teoride, kişi için önemli olan birinden ayrılma (örn., anne) genellikle kaygının temel kaynağı olarak kabul edilmiştir (Spielberger, 1972). Ayrıca Freud, kaygının organizmada doğuştan var olduğunu, kendini koruma içgüdüsünün bir parçası olduğunu ve filogenetik olarak miras kaldığını (May, 1977) bununla beraber id, ego ve süper ego arasında gerçekleşen çatışmalardan ortaya çıkıp, işlevi organizmayı tehlikelere karşı uyarmak olduğunu savunur (Corey, 2008: 71).

Otto Rank, kaygıyı insani gelişmedeki temel sorunun bireyselleşme olduğuna olan inancından kaynaklandığını belirtmiş ve onun kaygı anlayışı, doğum travması üzerine yaptığı ünlü çalışmalarından etkilenmiştir. Rank'ın, bir bireyin tüm yaşam kariyeri boyunca psikolojik olayları yorumlamasında, bebeğin kaygı hissettiğine dair inancı olmasına rağmen, doğum sembolü temel bir öneme sahiptir. Rank'ın “yaşam karşısında korku” olarak adlandırdığı bir kavrayış olan “çocuğun ilk korku hissini doğum eyleminde yaşadığını” savunmuştur (May, 1977: 132). Bunun yanında Adler, kaygıyı aşağılık duygusu ve üstünlük çabasının arkasındaki itici güç olarak tanımlarken; Jung, kollektif bilinçdışının baskılarından ve arketip insan işlevlerinden korkmak; Horney, nevrozların temeli ve düşmanlık duyguları ile iç içe geçmiş; Sullivan ise, kişilerarası ilişkilerle gelişen bir kavram olarak tanımlamışlardır (May, 1977).

Varoluşçu yaklaşıma göre kaygı, insan olmanın kaçınılmaz bir parçası ve yaşamın sürdürülmesi, korunması ve varlığının savunulması için gösterilen kişisel çabalardan doğmaktadır. Yalom (2001), ölüm korkusunun, temel kaygı kaynağı oluşturduğunu, bu kaynağın yaşamın erken dönemlerinde var olduğunu, karakter yapısının oluşumunda önem taşıdığını, hayat boyunca belirgin bir sıkıntı ile ve savunma mekanizmalarının oluşturulmasıyla sonuçlanan kaygıyı üretmeye devam ettiğini belirtmiştir. Varoluşçu terapistler, normal ve nörotik olmak üzere iki tür kaygının olduğunu savunmakta ve kaygı gelişimin kaynağı olarak görmekte-dirler (Corey, 2008: 161).

Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre kaygı, bireyin oluşturduğu mantık dışı inançlara dayanan kendi kendini tahrip edici inanç sistemleri tarafından başlatılır ve devam ettirilir (Ellis, 2001). Bilişsel modele göre kaygıyı oluşturan şey olayın kendisi değil o olaya yüklenen anlamdan kaynaklanmaktadır (Beck, 2001). Davranışçı kuram ise kaygının öğrenme yoluyla ortaya çıktığını savunmaktadır (Tekgül, 2015).

2.2.1. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, 1950'li yıllardan itibaren Eğitim Psikolojisinin önemli konuları arasında yer almaya başlamıştır (Erkan, 1991). Sınav kaygısı, bireyin sınavlardan başarısız olacağına ilişkin yaşadığı korkunun etkisiyle verdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerdir (Sarason, 1980). Sınav kaygısı, öğrencilerin, akademik başarılarını ciddi anlamda düşüren, sosyal ve mesleki anlamda kararlar almasını etkileyen, yetenek ve kapasitelerini kullanmalarını zorlaştıran, bazı öğrencilerin eğitim hayatlarının bile sona ermesine neden olan bir problemdir (Kaçan Softa, Ulaş Karaahmetoğlu ve Çabuk, 2015: 1482). Bir tür performans kaygısı olan sınav kaygısı, sınavdan önce veya sınav sırasında ortaya çıkan, psikolojik aşırı uyarılma, gerginlik ve somatik semptomların yanı sıra endişe, korku ve başarısızlık korkusunun bir kombinasyonudur (Malhotra, 2015; Zeidner, 1998).

Mandler ve Sarason (1952), görevle ilgili ve görevle ilgisiz iki güdünün sınav performansını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda sınav kaygısı yüksek olan bireylerde görevle ilgisiz davranışlar (yetersizlik, çaresizlik duyguları, itibar kaybı, cezalandırma beklentisi vb.) daha fazla görülürken, sınav kaygısı düşük olan bireylerde benlik odaklı eğilimlerden ziyade başarıyı artıran görev yönelimli davranışlar daha kolay görülmektedir.

Liebert ve Morris (1967), sınav kaygısının, olumsuz benlik değerlendirmesi, kendini başkaları ile karşılaştırma, olumsuz sonuçlar gibi kişinin performansına ilişkin bilişsel kaygılar, endişe (worry) boyutu ile heyecansal ve fizyolojik belirtilere (kalp çarpıntısı, miden bulanması, aşırı sinirlilik, huzursuzluk vb.) ilişkin kaygılar duygusal (emotionality) boyutu olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Wine (1971), sınav kaygısını bilişsel dikkat modeli ile açıklamakta ve ona göre sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler genellikle dikkatlerini ilgisiz şeylere harcar ve görev odaklı dikkatleri azalır. Bu da sınav performanslarının düşmesine yol açar.

Sınav kaygısını açıklamaya çalışan modellerden biri de Sosyal Bilişsel Öğrenme Modelidir. Bu modele göre sınav kaygısının öğrencilerde akademik açıdan kendilerini yetersiz olduklarını hissetmeye başladıklarında ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Zeidner, 1998). Sınav kaygısının sosyal bir bağlam içinde geliştiğini varsayan Bandura (1982), sınav kaygısına katkıda bulunan sosyal mekanizmanın bir kısmının, erken çocukluk döneminde modelleme veya gözlemsel öğrenme yoluyla oluştuğunu belirtmektedir. Yani sınav kaygısının, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek dolaylı pekiştirme veya öğrenme yoluyla gelişebileceğini de öne sürüyor.

Spielberger ve Vagg (1995) tarafından önerilen işlemsel model, süreklilik ve durumluk kaygısı yaklaşımının sınav kaygısına uygulanmasıdır. İşlemsel sınav kaygısı

modelinde birey, kaygı uyandıran olaydan kaynaklanan stresle başa çıkma yollarının sorunla başa çıkmak için yeterli olmadığını algılamıştır. Sınav kaygısının sınavdan önce meydana geldiği, bunda da öğrencinin yeterince hazırlanmaması, konuyu açıkça anlamaması ve bilgi eksikliğinin olması gibi faktörlerin etkili olduğu savunulmuştur (Cassady ve Johnson, 2002).

2.2.2. Sınav Kaygısının Belirtileri

Öğrencilerde sınav kaygısının olduğunu gösteren belirtiler, fizyolojik, duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlar olarak ele alınabilmektedir.

Fizyolojik belirtiler

Öğrencilerde kaygı sırasında otonom sinir sisteminin devreye girmesi ile fizyolojik bazı değişiklikler meydana gelir. Bunlar (Kuzucu, 2014; Shah, 2018; Putwain, 2008; Zeidner, 1998):

- Nabzın hızlanması, hızlı kalp atışı, göğüs ağrısı/sıkışması, nefes darlığı,
- Mide bulantısı, ishal veya kusma
- Göz bebeklerinde büyüme,
- Aşırı terleme,
- Bedenin bazı yerlerinde kasların kasılması ve titremelerin olması,
- Yeme ve uyku problemleri,
- Baş ağrısı, baş dönmesi, karın ağrısı,
- Ağız kuruluğu, kan şekerinin yükselmesi

Duygusal belirtiler (Mayer, 2008; Shah, 2018; Putwain, 2008).

- Bunalmış ve çaresiz hissetme,
- Konsantrasyon kaybı,
- Kontrolden çıkma hissi,
- Umutsuzluk, öfke, panik, korku ve endişe hali,
- Şaşkınlık ve değersizlik hissi

Davranışsal belirtiler

Sınav sürecinin çeşitli aşamalarında, kaygılı olan öğrenciler davranışsal olarak aşağıdaki belirtileri gösterebilir (Mayer, 2008; Zeidner, 1998):

- Çeşitli aktivitelerin azaltılması ve sosyal durumlardan, yerlerden ve insanlardan uzak durma gibi çeşitli kaçınma veya kaçış davranışlarını sergileme,
- Erteleme ve yetersiz çalışma,
- Zamanı verimli kullanamama,
- Sürekli hastalık şikâyetleri,
- Öfke krizleri yaşama,
- Ağlamaklı, depresif ve üzgün ruh hali,
- Okula gitmeyi veya ödev yapmayı reddetme,
- Uyuyamama,
- Ders notları alma ve düzenleme, sınavlara hazırlık, konuyu bütünleştirme gibi konularda eksiklikler de göze çarpmaktadır.

Bilişsel Belirtiler

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde genellikle aşağıdaki gibi olumsuz düşünceler ve inançlar görülebilmektedir (Kuzucu, 2014; Shah, 2018; Putwain, 2008).

- Düşünme, algılama ve öğrenmede güçlük çekme,
- Sınav durumundan bunalmış olma ve kontrol edememe gibi olumsuz düşünceler,
- Önceden öğrenilen bilgileri hatırlayamama,
- Başarısızlığa odaklanan aşırı olumsuz düşünceler,
- Rekabet, çalışmaya odaklanmada zorluk hissetme,
- İsteddiği sonucu alamadığında çevresini hayal kırıklığına uğratacağını düşünme

2.2.3. Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısının bilinen tek bir nedeni yoktur ve birçok uzman bunun doğuştan gelen özelliklerin yanı sıra deneyimlerin, durumların ve olayların bir kombinasyonundan oluştuğunu ifade etmektedir (Mayer, 2008). Eğitim hayatının önemli parçalarından bir tanesi sınavlardır. Öğrenciler erken yaşlardan itibaren sınavlarla tanışmakta ve bu sınavların getirdiği eğitsel hazırlanma yükünü taşımaya başlamaktadırlar. Ancak, bu yük arttığında ya da bilişsel, sosyal ve duygusal istenmeyen başka faktörler sınavlara hazırlanma sorumluluğunu

etkilemeye başladığında, öğrencilerin kaygı düzeyleri artmaktadır (Totan, Özgül ve Tosun, 2019).

Görüldüğü gibi, sınav kaygısı, yaşamın ilk yıllarında oluşan ve sınav dönemlerinde giderek etkisini artıran bir duygu ve deneyimdir. Ev ve okul ortamlarındaki sıkı ve katı disiplin kuralları, olumsuz, tehdit edici ve cezalandırıcı öğretmen tutumları, düşük not verme ve sınıf geçme koşullarının zor olması sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine yol açmaktadır (Erözkan, 2004).

Sınav kaygısının oluşmasında biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin önemli bir yere sahip olduğunu belirten Lowe ve arkadaşları (2008), biyo-psiko-sosyal modeli önermektedir. Sınav kaygısında rol oynayan *biyolojik faktörler*; akademik yetenek, zekâ, fizyolojik uyarılma ve duyuşsallıktır. *Psikolojik faktörler*; sürekli kaygı, öz-yeterlik algısı, sosyal-duygusal işlevler, çalışma beceriler ve kuruntu. *Sosyal faktörler*; aile, okul ve diğer çevredir (Lowe vd., 2008; Lowe ve Lee, 2008).

Aile ve öğretmenlerin yüksek beklenti içinde olmaları, öğrencinin yanlış ders çalışma alışkanlığı, sürekli erteleme, değerlendirilme korkusu, sınavı felaketmiş gibi algılama sınav kaygısının temel nedenleri arasında gösterilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2016; Cüceloğlu, 2016). Bununla birlikte öğrenciler üzerindeki “başarı” baskısı, kaygının artmasına neden olur ve ardından bireyin akademik, mesleki ve duygusal durumunu etkiler (Malhotra, 2015). Ayrıca kişilerarası ilişkiler ve erken dönem ebeveyn-çocuk etkileşimi sınav kaygısı üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin ailenin yapıcı olmayan eleştirileri (suçlama, cezalandırma vb.), çocuğun ilgi görme ihtiyaçlarını reddetme, çocuğun yapmış olduğu olumlu davranışın pekiştirilmemesi, tutarsız ve otoriter ebeveyn tutumları çocukların kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olmaktadır (Zeidner, 1998; Başol ve Zabun, 2014).

Akılcı olmayan inançların, sınav kaygısında etkili olduğu, buna göre akılcı olmayan inançların gerçek dışı beklentilere yol açtığı bu da sınav kaygısının yükselmesine ve akademik performansın düşmesine neden olabileceği tespit edilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 2016; Bedel, Ercan ve Şahin, 2020; Güler ve Çakır, 2013; İkiz ve Uygur, 2019). Bireyin kendisine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri, olumsuz iç konuşmaları ve yapamayacağına ilişkin düşünceleri de sınav esnasında dikkatini dağıtıp kaygının artmasına neden olmaktadır (Spielberger ve Vagg, 1995).

Arkadaşları tarafından reddedilme veya dışlanma korkusu, düşük benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik öğrencilerde sınav kaygısına yol açan diğer etmenler olarak görülmektedir (Kuzucu, 2014). Bununla beraber aile üyelerinden ve arkadaşlarından yeterince psikososyal destek alamayan öğrencide kaygı oluşmakta veya kaygı düzeyi artmaktadır

(Kaçan Softa, Ulaş Karahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Öğrencinin kendi başına aldığı kararlara saygı gösterilmemesi öğrencide sınav kaygısının yaşanmasında etkili olan diğer bir nedendir (Acar, 2018).

Öğrencinin kişilik yapısı (mükemmeliyetçi, eleştiriye aşırı duyarlı olma, dünyayı siyah-beyaz görme vb.), kalıtım ve biyolojik yapısı (vücuttaki kimyasallar, sinir sistemi yapısı vb.), aile yapısı (otoriter tutum, endişeli ebeveyn vb.) ve çocuklukta yaşamış olduğu travmatik olaylar sınav kaygısının ortaya çıkmasında zemin hazırlayan önemli nedenler olarak görülebilir (Mayer, 2008).

2.2.4. Sınav Kaygısının Etkileri

Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik yaşamlarını etkilediği gibi öznel iyi oluş düzeylerini de olumsuz etkileyen yaygın bir sorundur (Türk ve Katmer, 2019). Sınav kaygısının depresyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, sürekli kaygı ve sosyal kaygı gibi belirtilerin de oluşmasında etkili olduğu bulgulanmıştır (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011; Yıldırım, 2004).

Sınav kaygısı, öğrencilerin uyku kalitelerinin de bozulmasına, benlik saygılarının da düşmesine yol açmaktadır (Çakmak, Şahin ve Demirbaş, 2017; Köse, Kurucu Yılmaz ve Göktaş, 2018; Tekeli, 2009). Sapp (1999) da yüksek sınav kaygısına sahip bireylerin öz-yeterlik seviyelerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Yani sınav kaygısı öğrencilerin bir işi başaracağına dair inançlarını olumsuz etkilemektedir.

Sınav kaygısı, öğrencilerin derse hazırlık aşamasında motivasyonlarını düşürüp ders çalışma becerilerini olumsuz etkilemekte ve sınav esnasında endişe, gerginlik ve çaresizlik duygularının oluşmasına yol açarak istenilen sonucun alınmasını engellemekte (Putwain, 2008) bununla beraber öğrencilerde tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

2.3. İnternet Kullanımı

Yaşantımızı ve sosyal ilişkilerimizi düzenleyen hayatımızın her alanında yer alan en önemli teknolojik gelişme internettir. İnternet, son zamanlardaki gelişmeleri ile birlikte insan yaşamına yenilikler getirmekle beraber bilgi ve iletişim süreçlerine de yeni bir boyut kazandırmaktadır.

Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde iletişim aracı olarak kullanılan internet ve internet uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. “Interconnected Networks” sözcüklerinin

kısaltması olarak tanımlanan internet, milyonlarca ağı birbirine bağlayan, yaygın olarak kullanılması ile birlikte sürekli gelişen ve her türlü bilgiye hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmayı sağlayan devasa bir iletişim ağıdır (Aslan, 2019; Ceyhan, 2011; Dursun, 2020; Erdemir, 2021; Greenfield ve Yan, 2006).

İnternet kullanımının önemi gün geçtikçe artmakta ve bunda da en önemli neden internetin sunduğu hizmetler ve bu hizmetlere kolay erişilebilir olmasıdır (Doğan, Işıklar ve Eroğlu, 2008). Teknolojideki hızlı gelişim ve değişim ile birlikte internet, bireylerin her türlü günlük ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir araç hâline gelmiştir. Bu durum ile birlikte bireyler artık çoğu ihtiyaçlarını, alışkanlıklarını ve davranışlarını internetin sunduğu imkânları kullanarak gerçekleştirmektedirler. Bu kullanım tarzı beraberinde internet kullanıcılarının sayısını ve interneti kullanma sürelerini de artırmıştır (Balkaya Çetin ve Ceyhan, 2014).

İnternet kullanımı gün geçtikçe hızlı bir şekilde artış göstermekte ve dünyanın temel bir bileşeni haline dönüşmektedir (Tsai vd., 2009). İnternet World Stats'ın 2020 verilerine göre, yaklaşık 7 milyar 875 milyon Dünya nüfusunun yaklaşık %64,2'si (yaklaşık 5 milyar 53 milyon) internet kullanıcısı olduğu, Türkiye'deki yaklaşık 83 milyon nüfusun yaklaşık %79'unun internet kullanıcısı olduğu tespit edilmiştir (İnternet World Stats, 2021). TÜİK 2020 verilerine göre Türkiye'de internet kullanan kişilerin oranı %79, ayrıca hanelerde internet erişim oranı ise %90,7'dir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021).

İnternetin hayatın her alanına girmesi, yaşamı kolaylaştırması, bilgiye daha kolay ulaşılması, akademik çalışmalar nitelikli hale getirmesi gibi olumlu yönleriyle birlikte çeşitli sorunların da ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Bu sorunların başında gelenlerden bir tanesi problemlili internet kullanımınıdır.

2.3.1. Problemlili İnternet Kullanımı

İnternet kullanımı davranışı problem olarak ele alınırken farklı ifadeler kullanılmıştır. Bunlar; “İnternet Bağımlılığı”(Young, 1998), “Kompulsif İnternet Kullanımı”(Greenfield, 1999), “Patolojik İnternet Kullanımı”(Davis, 2001), “Aşırı İnternet Kullanımı”, “Problemlili İnternet Kullanımı”(Caplan, 2002) hatta “İnternetomani” gibi kullanımlara rastlamak mümkün (Shaw ve Black, 2008). Bu çalışmada “Problemlili İnternet Kullanımı” ifadesi kullanılmıştır.

Son teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar ve internet çok önemli iletişim kanalı haline gelmiştir. Ancak hayatı kolaylaştıran bu teknolojiler beraberinde yeni riskler de getirdi. Bu risklerin başında problemlili internet kullanımı gelmektedir.

İnternet, insan yaşamına bir yandan ekonomiklik, verimlilik, farklılık, kolay erişimlilik, etkileşim kurabilirlik gibi olumlu etkiler sağlarken diğer yandan, günlük yaşamdaki sorumlulukları erteleme, sanal iletişime daha fazla yönelme, zihni sürekli internetle meşgul etme, interneti aşırı kullanma ve hatta onun esiri olma gibi davranışlar geliştirmesine yol açmakta ve bu durum problemlili internet kullanımı gibi bir davranışın ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ceyhan, 2011: 85). Yani internetin aşırı ve yoğun bir şekilde kullanımı, internetin olumsuz etkisini de beraberinde getirmekte ve problemlili bir davranış haline dönüşebilmektedir (Günlü ve Ceyhan, 2017; Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014).

Problemlili internet kullanımı; bireylerin internet kullanımlarını kontrol etmekte güçlük çekmeleri, internet dışında geçirilen vaktin kıymetsiz ve değersiz olduğunun düşünülmesi, kullanma süresinin sürekli artması, internete erişim sağlanamadığında öfke, huzursuzluk ve sinirlilik gibi olumsuz duygular yaşama, zihinsel olarak internetle ilgili yoğun bir meşguliyet içinde olmaları, aşırı internet kullanımı sonucu olarak fiziksel, psikolojik, sosyal, ailesel, mesleki ve akademik yaşamlarını olumsuz olarak etkilemesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Arısoy, 2009; Caplan, 2010; Kandell, 1998; Tsai ve Lin, 2003; Young, 1998).

Freud, insan davranışlarının içgüdüler tarafından motive edildiğini savunmuş ve kişiliğin yapısal kısmı olan id ve süper ego arasında ahlaki baskılardan dolayı çatışmaların yaşandığını belirtmiştir. İnternet kullanımı, bu çatışmanın en aza indirildiği yerlerden biri olarak görülebilir. Çünkü internetin, bireyin kendi kimliğini gizlediği, rahatça davrandığı ve toplum baskısına en az maruz kaldığı yer olması sebebi ile kişiliklerinin bastırılmış yönlerini internet yolu ile ifade etmeleri daha olasıdır (Erdem, 2017). Bu da dürtü kontrolünü sağlamada kişiyi zorlamakta ve problemlili internet kullanımına yol açabilmektedir. Problemlili internet kullanımı ile ilgili bilişsel-davranışçı bir model sunan Davis (2001), problemlili internet kullanımını sadece bir davranış bağımlılığı olarak değil, aynı zamanda kişinin yaşamına olumsuz sonuçları olan, biliş ve davranışlarla belirli bir durum olarak nitelemiştir.

Problemlili İnternet kullanımı genellikle bir tür patolojik davranış olarak görülse de, sağlıklı insanlar da semptomlarından muzdarip olabilmektedir (Bulut Serin, 2011). Problemlili internet kullanımının, olumsuz bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçların yanı sıra çok boyutlu kişilerarası ilişkilerden ve yaşam zorluklarından kaynaklandığı öne sürülmüştür (Caplan, 2002; Caplan, Williams ve Yee, 2009; Young, 1998).

2.3.2. Problemlı İnternet Kullanımının Belirtileri

Problemlı internet kullanımında herhangi bir bağımlılık sendromunda görölen agresif davranışlar, sinirlilik, öfke ve ajitasyon gibi yoksunluk semptomları; artmış tolerans, aşırı kullanım konusunda kendine hakim olamama; yalan söyleme ve sosyal izolasyon gibi negatif pekiştirme belirtilerinin hemen hepsi görölebilmektedir (Young, 1998).

Problemlı internet kullanımının en önemli belirtilerinden biri uzun süre internetin başında zaman geçirmektir (Günüç, 2009). Yani kişilerin internette geçirdikleri zaman arttıkça problemlı internet kullanımı olasılığı daha mümkün hale gelmektedir (Günlü ve Ceyhan, 2017; Peker, 2013).

Problemlı internet kullanımının belirtileri, boyutları veya tespiti konusu çok kolay olmamakla beraber bazı araştırmacıların tanı ölçütleri konu ile ilgili yol gösterici olabilmektedir. Bu bağlamda Suler (1999) ve Caplan'ın (2002) tanı ölçütleri aşağıda sıralanmıştır.

Problemlı internet kullanımını ihtiyaçlar bağlamında ortaya koymaya çalışan Suler (1999: 385) ölçütleri şöyle sıralamıştır:

- Çevrimiçi zamanın nasıl geçtiğini anlamamak,
- Ev ödevlerini veya ev işlerini zamanında tamamlamada sorun yaşamak,
- Çevrimiçi ve oyuna girebilmek için ev ödevi gibi görevlerde yarışmak,
- Aile ve arkadaşlardan soyutlanma - gerçek arkadaşların yerine yalnızca çevrimiçi arkadaşlar edinmek,
- Çevrimiçi geçirdikleri zaman konusunda kendilerini suçlu veya savunmacı hissetmek,
- Yalnızca oyun ortamındayken mutlu hissetmek,
- Günlük aktivitelerden çekilme, okula devamsızlığının artması, okuldaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerden uzaklaşma,
- Kuru gözler veya bulanık görme, sırt ve boyun ağrıları, baş ağrıları, uyku sorunları, belirgin kilo alımı veya kaybı gibi fiziksel belirtiler sayılabilir.

Problemlı internet kullanımı konusunda Caplan'ın (2002: 557) tanı ölçütleri ise şu şekildedir:

- Bireyin kendisini yalnız hissettiğinde veya canı sıkıldığında ya da morali bozulduğunda kendini iyi hissetmek için interneti tercih etmesi,
- Yüz yüze ilişkilerden ziyade çevirim içi ilişkilerde kendini daha güvende ve rahat hissetmesi,

- Bireyin internet sebebiyle okul veya işte sorunlar yaşaması, günlük işlerinin veya derslerini ertelemesi,
- Bireyin, interneti azaltma konusundaki başarısız girişimlerinin olması,
- Bireyin, planladığından daha uzun süre internette vakit geçirmesi,
- Bireyin, internette olmadığı zamanlarda sürekli interneti düşünmesi, internet olmadan kendisini boşluktaymış gibi hissetmesi,
- Bireyin, internetteyken sosyal kaygı yaşamaması, kontrolün kendisinde olduğuna dair düşünceler.

2.3.3. Problemlı İnternet Kullanımının Nedenleri

Young (1998), problemlı internet kullanımının nedenleri arasında sosyal destek ihtiyacı, yaşam koşulları, cinsel erişkinlik ve yeni bir karakter oluşturmanın olduğunu belirtirken, Caplan (2002), yalnızlık, depresyon, sosyal beceri eksikliği ve dışlanma endişesinin bireylerde problemlı internet kullanımına yol açtığını ortaya koymuştur. Bunun yanında Suler (1999), problemlı internet kullanımının nedenlerini Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayandırarak şu şekilde sıralamıştır: Fizyolojik İhtiyaçlar, Kişilerarası Etkileşim İhtiyacı, Öğrenme ve Saygınlık İhtiyacı ile Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı.

Kandell (1998), ergenlerin biyo-psiko-sosyal ve gelişimsel özellikleri, internete kolay erişim sağlama ve bunların yanı sıra psikolojik sıkıntılarda veya akademik alanda yaşanan zorluktan kaçış için internete başvurma gibi nedenler problemlı internet kullanımının artmasına yol açtığını belirtmiştir.

Depresyon, kaygı ve stres gibi unsurların, bireyi aşırı internet kullanımına yönelten psikolojik yapılar olduğu bulunmuştur (Odacı ve Çikrıkci, 2017). Bununla beraber yapılan bir çalışmada, problemlı internet kullanımına yol açan faktörler olarak, sosyal doyum sağlama isteği, duygusal olarak tatmin edilme hissi, prestij algısı, aşırı kullanımı, kontrol kaybı yaşama ve bunlarla bağlantılı olarak akademik başarısızlık ve içsel kandırma başlıklarının ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Karabulut Coşkun, 2015).

2.3.4. Problemlı İnternet Kullanımının Etkileri

Hızlı internet erişimi imkânı, internetin çeşitliliği ve internetin yaygınlığı nedeniyle kişiler her türlü bilgiye çok kısa sürede ulaşabilmekte ve başkalarıyla hızlı bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Bu nedenle internet, insanların yaşamlarında kademeli bir gelişim veya

değişime neden olup olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu gelişmeler ve katkılara paralel olarak; İnternetin sağlıksız kullanılması oldukça önemli bir sorun haline gelmiştir. Örneğin, son yıllarda etik olmayan internet kullanım davranışlarının artması; korsanlık, fikri mülkiyet haklarının ve mahremiyetin ihlalleri, virüs saldırıları, bilgisayar korsanları, pornografi vb. insanların hayatlarını olumsuz etkilere karşı savunmasız hale getirmiştir. Ayrıca problemli / sağlıksız internet kullanımı ve internete aşırı erişim nedeniyle birçok kullanıcının sosyal ve duygusal fonksiyonları da olumsuz etkilenecek bozulmalara neden olabilmektedir (Ceyhan ve Ceyhan, 2007).

İnternetin kullanılması hayatı kolaylaştırmakla birlikte aşırı kullanımı sonucunda ciddi problemlere sebep olmaktadır (Kılıç ve Durat, 2017). Problemli internet kullanımı, sonuçları itibari ile üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir sorundur (Odacı ve Çikrikci, 2017). Örneğin aşırı internet kullanımı, bireyin gerçek sosyal hayattaki ilişkilerini bozabilmekte, iş, meslek veya ders çalışma gibi alanlarda düşüşe yol açmakta, uzun süre bilgisayar başında kalmanın etkisi ile uyku düzeni, yorgunluk ve yeme bozuklukları ile birlikte kas-iskelet sisteminde sorunların çıkmasına yol açmaktadır (Chou, Condrón ve Belland, 2005; Young, 1998).

Problemli internet kullanımı ergenler üzerinde sosyal, fiziksel, akademik, psikolojik ve zihinsel sorunlar dâhil olmak üzere çok yönlü olumsuz etkilere neden olmaktadır (Akar, 2015; Doğan, Işıklar ve Eroğlu, 2008). Bu bağlamda problemli internet kullanımı, sosyal ilişkilerde bozulmalara, gerçek hayattan uzaklaşmalara, ev ve aile ile daha az zaman geçirmeye, yorgunluk ve uykusuzluklara, yalnızlığa, akademik başarısızlığa, dikkat dağınıklığına, agresif davranışların artmasına hatta intihar düşüncelerinin oluşmasına yol açabileceği belirtilmektedir (Çelikkaleli, Ata ve Avcı, 2018).

Araştırmalar problemli internet kullanımının depresyon, kaygı, stres ve sosyal fobi arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Aka, Kalecik ve Doğruyol, 2020; Odacı ve Çikrikci, 2017). Problemli internet kullanımının aynı zamanda bireylerde fiziksel olarak çeşitli ağrılara da yol açtığı (Kelley ve Gruber, 2012) ve psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu görülmüştür (Caplan, Williams ve Yee, 2009; Uz Baş, Öz Soysal ve Aysan, 2016). Benzer şekilde ergenlik dönemindeki problemli internet kullanımı, kimlik edinme süreci ile birlikte aile ve arkadaş ilişkilerini etkileyerek psikososyal gelişimin olumsuz etkilenmesine neden olduğu belirtilmektedir (Dursun, 2020).

2.4. Algılanan Sosyal Destek (Ekolojik Eğitim Değeri)

Bireyin gelişiminde, çevre ve kalıtımın etkisi olmakla birlikte içinde yaşadığı toplum ve bulunduğu çevrenin kültürü, biyolojik, psikolojik ve fiziksel gelişim süreçleri gibi birçok etkeni göz önünde bulundurmak gerekir (Güney ve Yalçın, 2020). Ekoloji, (Yunanca eko=ev, çevre ve loji=bilgi) çevredeki canlı varlıkların ekolojik sisteme bağlılığı hakkında bir öğretilerdir (Harköner, 2007). Bu öğreti ile Bronfenbrenner, İnsan gelişiminin ekolojisi adı altında insan ve çevre etkileşimini konu alan temel bir çalışma ortaya koymuştur. Ekolojik yaklaşım, insan davranışını açıklamak için daha sosyal-fenomenolojik bir çerçeve önerir. Ayrıca davranışların basit bir neden-sonuç ilişkisinden ziyade daha karmaşık ve sosyo-kültürel bir çevre olgusu içinde gerçekleşen bir kavramla ele alınması gerektiğinin altını çizmektedir (Ungar, 2008).

Bronfenbrenner, bazı çevresel sistemlerin kişinin psikolojik gelişimi üzerinde etkili olduğunu savunmuştur (Demir Yıldız ve Dönmez, 2017). Ekolojik bakış açısı, kişi ve kişinin çevresi arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşime odaklanır ve bireyin davranışını anlamak için içinde bulunduğu çevreyi ve ortamı dikkate almak gerektiği üzerinde durur (Bronfenbrenner, 1979). Ekolojik sistem teorisi, bireyin gelişimini ve değişimini, kişinin çevresini meydana getiren ilişkiler sistemi açısından ele almaktadır (Yüksel Doğan ve Aytekin, 2021).

Bronfenbrenner'ın (1994) Ekolojik Sistem Teorisi'nde aile, toplum, okul, sınıf gibi sosyal yapılar, çocukların ve gençlerin gelişimini olumlu yönde etkileyen ve onları risklerden koruyan önemli faktörlerdir. Ona göre, gelişim ve sosyalleşme, bir kişinin aktif bir ilişki içinde olduğu çevrenin, farklı genişlikteki yapı veya boyutlarından etkilenir. Bu yapı veya boyutlar, üç önemli varsayımı içerir: 1) kişi aktif bir oyuncudur, çevresi üzerinde etki yaratır, 2) çevre, kişiyi kendi koşullarına ve kısıtlamalarına uyum sağlamaya zorlar ve 3) çevre, içinde yerleştirilen farklı büyüklükteki varlıklardan ve karşılıklı ilişki ve etkileşimin olduğu mikro-, mezo-, egzo- ve makro sistemlerden oluşur (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner, aynı zamanda bu sistemleri açıklayarak her bir sistemin çocuğun gelişimi üzerinde oynadığı rolü incelemiştir.

Ekolojik çevre, her birinin bir sonraki tarafından içerildiği iç içe geçmiş yapılar düzenlemesidir ve birbiri ardınca sıralanan bu düzeylerin birincisi mikrosistemdir, yani gelişmekte olan bireyin ev, okul, çatışma yeri v.b. gibi yakın çevresinde kendisi ile içinde bulunduğu ortam arasındaki ilişkiler bileşimidir (Davashgil, 1997). Mikrosistem, belirli bir ortamda belirli fiziksel ve maddi özelliklere sahip gelişmekte olan kişi tarafından deneyimlenen etkinlikler, roller ve kişilerarası ilişkiler örüntüsüdür (Bronfenbrenner, 1979).

Mikrosistem, bireyin günlük hayatta karşılaştığı kişileri ve bu kişilerle olan iletişim veya etkileşimi içerir (Doğan, 2010).

Mezosistem, gelişmekte olan kişiyi içeren iki veya daha fazla ortam arasında gerçekleşen bağlantıları ve süreçleri (örneğin, ev ile okul, okul ve işyeri arasındaki ilişkiler vb.) içerir. Diğer bir deyişle, mezosistem, iki veya daha fazla mikrosistemin kendi aralarındaki etkileşimidir (Harkönen, 2007). Mezosistem, aile-okul ilişkisi, aile-akran ilişkisi, aile-öğretmen ilişkisi gibi ergeni ilgilendiren kişi veya kurumların birbiri ile iletişimini veya etkileşimini içine alan bir sistemdir (Doğan, 2010).

Ekzosistem çocuğun doğrudan etki edemediği ancak gelişimi üzerinde etkileri olan unsurların toplandığı bir sistemdir. Anne babanın işsiz ya da düşük gelirli olması gibi dezavantajlı durumlar çocuğu doğrudan olmasa da etkileyen unsurlardan bazılarıdır (Bronfenbrenner, 1979). Yerel yönetimler, İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Okul-Aile Birliği gibi kurumların aldıkları kararlar ve bunu uygulamaya geçirmesi çocuğu veya ergeni etkileyen faktörler arasında sıralanabilir (Doğan, 2010).

Diğer bir sistem olan makrosistem ise sosyal, politik, dini, ekonomik ve eğitime dayalı kültürel ve ideolojik çerçeveyi oluşturur (Bronfenbrenner, 1979). Makrosistemi oluşturan yapılar bireyi doğrudan değil de dolaylı olarak etkiler ve aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı sosyoekonomik çevreyi belirlemekte ve birey dolaylı olarak bundan etkilenmektedir (Demir Yıldız ve Dönmez, 2017). Makrosistemin içinde toplumsal normlar, kültürel değerler, yasalar, gelenek ve görenekler, mahalle ve medya gibi yapılar yer almaktadır (Demir Yıldız ve Dönmez, 2017; Doğan, 2010).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramında yer alan mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemleri de içine alan bir diğer sistem ise kronosistemdir. Kronosistem, yaşam içerisinde gelişen geçişlerin veya olayların bireyi etkilediği sistemdir. Yaşanan geçişler veya ortaya çıkan olaylar sosyo-tarihsel durumları içine almaktadır. Sosyo-tarihsel durumlar bireyin yaşanan değişim ve gelişmelerden ne ölçüde etkilendiği ifade etmektedir. Kronosistem penceresinden bakıldığında, yaşanan bu değişimlerden bazıları okula başlama, ergenlik gibi normatif iken bazıları da boşanma, kayıp yaşama ve taşınma gibi normatif olmayan geçişler olabilmekte ve bu geçişler bireyi zaman içinde az veya çok etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1986; Demir Yıldız ve Dönmez, 2017; Doğan, 2010).

Bronfenbrenner (1979), ortaya koymaya çalıştığı bu sistemlerle bireylerin sürekli olarak etkileşim içerisinde olduğunu ifade etmekte ve bu sistemlerde hem bireylerin hem de çevrelerinin birbirini sürekli olarak etkilediğini de belirtmektedir. Bu teoriye göre bireyin yaşadığı olayları, içinde yaşadığı toplum ve çevresinden bağımsız düşünmek mümkün

değildir. Birey hem çevreyi etkilemekte hem de çevreden etkilenmektedir. Bireyin doğuştan getirdiği biyolojik özelliklerin de bireyin gelişimi üzerinde etkili düşünüldüğünde, “ekolojik sistem teorisi” yakın zaman içinde “biyoekolojik sistem teorisi” olarak yeniden adlandırılmıştır (Yüksel Doğan ve Aytakin, 2021: 557).

Bireyin ekolojik değeri aynı zamanda onun sosyal desteği olarak da görülebilir. Birey çevresinden algıladığı sosyal desteğin düzeyi ne kadar yüksekse bireyin o kadar çok motive olduğu söylenebilir. Bireyin çevre tarafından desteklenmesi veya algılanan sosyal desteğin istenilen düzeyde olması özellikle ergenler için hem riskleri önleme adına etkili olabilmekte hem de hedeflere ulaşmada önemli bir müdahale aracı rolü üstlenmektedir (Traş ve Arslan, 2013). Örneğin algılanan sosyal destek kişinin psikolojik sağlamlık düzeyinde pozitif bir etki ortaya koyup salgın döneminde koruyucu bir faktör olarak önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Kara ve Gül Biçer, 2020).

Değirmenci ve Demircioğlu (2019), tarafından yapılan bir çalışmada ekolojik sistem teorisi perspektifi ile planlanmış, hazırlanmış ya da geliştirilmiş olan önleyici ve koruyucu müdahale programlarının öğrencilerin okul devamsızlığını ve okul terkini ortadan kaldırma sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

2.5. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik kavramı, son otuz yıldır eğitim psikolojisi alanındaki araştırmaların odak noktasını oluşturmaktadır (Cheng, 2020). Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuramının temel ilkelerinden olan öz-yeterlik kavramı, 1970’li yılların sonlarında çeşitli fobilere sahip bireylerle yapılan terapi çalışmaları ile araştırmalara konu olmuştur (Sakız, 2013). Sosyal bilişsel kurama göre bireyleri harekete geçiren en önemli motivasyon kaynaklarından biri, öz-yeterlilik inançlarıdır (Arseven, 2016). Öz-yeterlik, öz düzenleme, öz kavram ve öz kontrol, öğrencilerin eğitim ortamlarında aile ve öğretmenlerin desteği ile birlikte kendi psikolojik çabalarıyla öğrenme performanslarını en üst düzeye çıkarabileceklerine dair inançlardır (Cheng, 2020: 389).

Öz-yeterlik inancı, sadece bireyin motivasyonun önemli bir parçası olmakla kalmaz aynı zamanda yaşamını değiştirebilecek eylemleri de etkiler (Arseven, 2016). Bandura (1997) öz yeterliliği, bireylerin hedeflerine ulaşma sürecinde gerekli eylemleri planlama ve yürütme yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlamıştır. Bireyin yeteneklerinden ziyade potansiyel ve yetkinliklerine olan inancı, öz-yeterlik kavramını açıklamaktadır (Okur ve Ümmet, 2021). Öz-yeterlik, kişinin bir görevi yerine getirme konusundaki inançlarını ifade

eder (Schunk, 1995). Bununla beraber Schunk ve Meece'e (2006) göre, öz-yeterlik aynı zamanda öğrencilerin zekâ ve yeteneklerine de bağlıdır. Genel olarak, yüksek yetenekli öğrenciler, düşük yetenekli öğrencilerden daha iyi performans gösterme konusunda daha yeterli hissederler, ancak öz-yeterlik, öğrencilerin zekâ ve yeteneklerinin doğrudan bir yansıması değildir.

Öz-yeterlilik, bireylerin sağlıklı işleyişine katkıda bulunan önemli bir bilişsel süreçtir. Okul, arkadaş ve ailelerle ilişkili faktörler ergenlerde öz-yeterlik gelişimini etkiler. Ergenlik zorlu bir dönemdir ve bu dönemde esnek bir öz-yeterlik duygusu geliştiren bireyler, gelişimin normal zorluklarına dayanma konusunda daha iyi bir konumdadırlar ve yetişkinliğe kadar geçen zamanda iyi bir durumda yer alırlar. Ve ergenler geliştikçe öz-yeterlikteki değişikliklerin okul performansları, arkadaşlıkları, kariyer ve meslek seçimleri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Schunk ve Meece, 2006).

Öz-yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine ilişkin algısı ile ilgilidir. Yüksek veya düşük algılanan öz-yeterliliğe yol açan net bir öz değerlendirme boyutuna sahiptir. Algılanan öz-yeterlikteki bireysel farklılıkların, önceki başarı veya yeteneğe göre performansın daha iyi tahmin edicileri olduğu gösterilmiş ve bireyler zorluklarla karşılaştığında bunlar özellikle önemli görünmektedir (Cassidy, 2015). Öz-yeterlik inancı, önemli bir eylemin temelini oluşturup insanların yaşamlarına yön verir ve aynı zamanda duygu, düşünce, davranış ve motivasyon gibi farklı kapasiteleri içerir (Bandura, 1997). Bununla beraber bireylerin sahip olduğu bilgi ve beceriler, onların kendi kapasitelerine olan inançlarına yani öz-yeterliklerine göre şekil almaktadır (Öncü, 2012: 185).

Bandura'ya (1977, 1997) göre bireylerde öz-yeterlik algısını etkileyen faktörler; başarıya ilişkin doğrudan yaşantılar, gözleme dayalı dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik-fizyolojik durumlardır. Yaşanan başarılı deneyimler, benzer özelliklerdeki diğer kişilerin başarı örnekleri, çevrenin kişiye yönelik cesaretlendirici söz veya nasihatleri ve kişinin davranışı gerçekleştirme sırasında fiziksel ve duygusal olarak iyi olma hali, öz-yeterlik inancını olumlu yönde etkileyen kaynaklardır. Bununla birlikte öz-yeterliliğe ilişkin inancı değerlendirirken, öz-yeterliliğin gücü, düzeyi ve genellenebilirliği oldukça önemlidir.

Heslin ve Klehe (2006), öz-yeterliliğin üç temel kaynağının olduğunu ifade etmişlerdir. Öz-yeterliliğin en güçlü belirleyicisi güvenilir uzmanlık, bunu rol modelleme ve ardından sözlü ikna izler. Yine Heslin'e (1999) göre, yöneticilerin eylemlerinden olan, koçluk, katılım, gösteri, mentörlük, uyarı ve ödüller çalışanların deneyimlerinden olan ustalık,

rol model ve sözel iknayı etkiler. Yöneticilerin ve çalışanların bu etkileşimi öz-yeterlik üzerinde önemli bir etkileye sahip olmakta ve bu da performansı etkilemektedir. Usher ve Pajares'e (2008) göre, ustalık deneyimi tipik olarak öz-yeterliliğin en etkili kaynağı olmasına rağmen, kaynakların gücü ve etkisi cinsiyet, etnik köken, akademik yetenek ve akademik alan gibi bağlamsal faktörlerin bir işlevi olarak farklılık gösterir.

Öz-yeterlik inancı, değerli sonuçlar üretme ve istenmeyen sonuçları önleme kapasitesi, öz kontrolün geliştirilmesi ve uygulanması için güçlü teşvikler sağlar. Bununla beraber azim ve çaba ile engellerin üstesinden gelmek için güçlü bir öz-yeterlik inancı gereklidir (Vera, Charity ve Ngwoke, 2018).

Öz-yeterlik inançları alana özgüdür ve belirli alanlardaki bilgileri kavramak için ona ihtiyaç vardır (Pajares, 1996). Örneğin, farklı türdeki problemler üzerinde işlem yapmak için öz-yeterlik, farklı zorluk seviyelerindeki okuma parçalarını kavramak için öz-yeterlik, farklı zamanlarda 100 metre yüzmek için öz-yeterlik, farklı koşullar altında güvenli bir şekilde araba sürmek için öz yeterlik, biyolojideki teknik terimleri öğrenmek için öz-yeterlik ve çeşitli ev işlerini yapmak için öz-yeterlik gibi farklı alanlara özgü öz-yeterlik alanları bulunmaktadır (Schunk ve Meece, 2006).

İnsanlar öz-yeterliklerini değerlendirirken, bu becerileri eylemlere dönüştürmek için becerilerini ve yeteneklerini göz önünde bulundurlar. Beceriye sahip olmak öz-yeterliliği artırabilir, bu da daha fazla beceri edinimine yol açabilir ancak beceri ve öz-yeterlik anlam olarak eş anlamlı değildir. İnsanların nasıl davranacağı, gerçek becerilerinden ziyade öz-yeterlilikleriyle (yani yeteneklerine ilişkin inançları) sıklıkla daha iyi tahmin edilebilir (Bandura, 1986).

Öz-yeterlik inancı, bireylerin davranışlarını çeşitli şekillerde etkileyebilir. Bunlardan birincisi, öz-yeterlik inancı bireylerin davranış seçimini etkiler. Kişi yetenekli olduğu konularla daha fazla uğraşırken yetenekli olmadığı ya da kendine güvenmediği görevlerden kaçınır. İkincisi, öz-yeterlik inancı, bireyin kaygıya yönelik ne kadar çaba harcayacağını ve ne kadar sebat edeceğini belirlemesine yardımcı olur. Üçüncüsü, öz-yeterlik inançları düşük olan bireyler bir şeyi olduğundan daha zor olduğuna inanarak stres düzeylerini artırabilir ve problem çözme becerilerini azaltabilirler (Kumar ve Lal, 2006).

Bireylerin geçmiş yaşantılarında başarıları daha fazla ise öz-yeterlik inanç düzeyleri de yüksek olmakta iken tam tersi, başarısızlık, hata ve yanlışları daha fazla ise öz-yeterlik inanç düzeyi düşük olmaktadır (Güzel, 2017). Bandura'ya göre öz-yeterlik, insanların kendilerini

psikolojik streslerden korumalarına yardımcı olan güçlü bir kaynaktır. Öz-yeterlik inançları düşük olan bir kişi, öz-yeterlik inançları yüksek olanlardan daha fazla kaygı yaşayabilir. Bunun nedeni, verilen görevin bireyin öz-yeterlik inançları düşük olduğunda bir tehdit, bireyin öz-yeterlik inançları yüksek olduğunda ise bir meydan okuma olarak algılanmasıdır (Şanlı, 2020:268).

Yeni doğan bebeğin öz-yeterlik inancı yoktur. Öz-yeterlik inançlarının temel yapısı yaşamın ilk üç veya dört yılı içinde gelişir (Flammer, 2001). Yani öz-yeterlik inancı doğuştan değil, yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlayan bir yapıdır. Etkili yaşam becerilerini öğretmek, destekleyici ev ve sınıf ortamı oluşturmak, okullar arası kademe geçişlerinde sağlıklı geçişler yapmasına yardımcı olmak, aile katılımını artırmak, sosyal paylaşımları artırmak gibi faktörler ergenlerde öz-yeterliği geliştirmek için kullanılabilir (Schunk ve Meece, 2006).

Genel olarak, bireylerin fiziksel ve duygusal iyi oluşunu artırmak ve olumsuz duygusal durumları azaltmak, öz-yeterliliği güçlendirir (Usher ve Pajares, 2006). Öğrencilerdeki akademik yılmazlığın oluşumunda, öz-yeterlik inancının önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Rachmawati vd., 2021). Bandura (1997), öz-yeterlik inancının kişinin ruh haline göre değişebileceğini, olumlu bir duygu durumu içinde olduğunda algılanan öz-yeterliğin gücünün daha yükseldiğini; tam tersi bir durumda olduğunda, örneğin mutsuz veya üzgün bir ruh halinde, algılanan öz-yeterlik inancında düşüşlerin olduğunu belirtmiştir.

2.5.1. Akademik Öz-yeterlik

Öz-yeterlik kavramı, son yıllarda eğitim araştırmacıları tarafından büyük ilgi görmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin akademik görevleri yerine getirme veya akademik faaliyetlerde başarılı olma yetenekleri hakkında sahip oldukları bu inançların akademik performanslarını güçlü bir şekilde etkilediğini belirtmektedir (Bandura, 1997; Flammer, 2001; Kotaman, 2008; Pajares, 1996, 2002). Öz-yeterlik, öğrenme, çaba, performans, öğretmen ve öğrencinin stresle mücadelesi gibi eğitim süreçlerinde sıkça uygulanmaya başlanan bir kavramdır (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Öz-yeterlik, çeşitli boyutları olan bir yapıdır. Bireylerin akademik alanda başarılı olmasına yardımcı olan öz-yeterlik alanlarından biri de akademik öz-yeterliktir (Bayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016). Akademik öz-yeterlik, bireyin belirli bir akademik görevi belirli

bir başarı düzeyinde gerçekleştirebileceğine ilişkin algısı (Ekici, 2012), akademik görevlerini başarı ile tamamlayacağına ilişkin inancıdır (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Bu tanımlara dayanarak, akademik öz yeterliği, bireylerin akademik bir hedefe ulaşma sürecinde ihtiyaç duydukları eylemleri planlama ve yürütme becerilerine ilişkin inançları olarak tanımlamak mümkündür (Zimmerman, 1995). Öz-yeterlik inancı akademik performansını etkilemektedir. Öz-yeterlik inancı, öğrencilerin ne kadar çaba sarf edeceklerini, engellerle karşılaştıklarında ne kadar süre devam edeceklerini ve olumsuz durumlarda ne kadar yılmaz olduklarını belirlemeye yardımcı olur ve aynı zamanda yaşadıkları kaygı miktarını da etkilemektedir (Pajares, 2002).

Güzel (2017), akademik öz-yeterliğin önemini dile getirirken şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğrencilerin akademik performans düzeyleri üzerinde son derece etkili, dinamik bir yapı olması nedeniyle öğrenme ortamlarında bilhassa üzerinde durulması gereken bir faktördür. Yaşamlarının önemli bir bölümünü sınavlarla geçiren öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının küçük yaşlardan itibaren kuvvetlendirilmesi son derece önemlidir. Küçük yaşlarda geliştirilmiş kuvvetli akademik öz-yeterlik inancı, ilerleyen yaşlarda yaşanabilecek başarısızlık durumlarında öğrencilerin çok daha sağlıklı ve istikrarlı başa çıkabilme becerileri sergilemelerini sağlamaktadır” (s. 229).

Akademik öz-yeterlik inancı, öğrencilerin isteklerini, motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını belirler (Bandura, 1993; Schunk, 1991,1995; Pajares, 2003). Akademik öz-yeterlik inançları güçlü olan öğrencilerin akademik başarıları da olumlu etkilenmektedir (Hanham, Lee ve Teo, 2021; Koca ve Dadandı, 2019; Polat, 2017; Sadoughi, 2017). Akademik öz-yeterlik inançları güçlü olan öğrencilerde akademik erteleme ve öğrenilmiş çaresizlik azalmaktadır (Ekinci ve Gökler, 2017). Akademik öz-yeterlik inancı, öğrencilerin akademik öz-düzenleme becerileri ve problem çözmeye yönelik algıları üzerinde ve yılmazlık düzeylerinde pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür (Aldan Karademir, Deveci ve Çaylı, 2018; Duran ve Ercan, 2020; Sari, Gelbal ve Sari, 2020). Martin ve Marsh (2006) da akademik yılmazlığın önemli yordayıcılarından birinin de akademik öz-yeterlik olduğunu vurgularken; Cassidy (2015) de aynı şekilde akademik öz-yeterliğin öğrencilerde yılmazlığın oluşmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Martin Seligman tarafından geliştirilen pozitif psikoloji, daha çok bireylerin güçlü yönlerine odaklanan, problemden ziyade çözüm üzerinde duran bir yaklaşımdır. Aynı zamanda mutluluk, iyimserlik, öznel iyi oluş, kişisel gelişim, akış ve bilgelik gibi birçok

konunun çalışma alanıdır (Csikszentmihalyi, 2009; Hefferon ve Boniwell, 2018; Linley ve Joseph, 2004; Seligman, 2019). Pozitif psikoloji, bireyin kendini tanıması, hayatına yön vermesi ve hayatını olumlu anlamda geliştirmesi açısından önemli bir güce sahip olduğunu söylemektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Yılmazlığın boyutlarından olan ve özellikle son yıllarda üzerinde durulan kavramlardan biri de akademik yılmazlık kavramıdır (Martin ve Marsh, 2006). Akademik yılmazlık, eğitime özgü yılmazlık biçimi olup stresli yaşam olaylarına rağmen başarılı olmuş öğrencileri tanımlamak için kullanılmıştır (Alva, 1991; Clark, 1991; Cassidy, 2016; Martin, 2013). Akademik yılmazlık, bireyin karşılaştığı zorluklara karşı direnç göstermesi, pes etmemesi, vazgeçmemesi; onlara meydan okuması akademik alanda başarılı olmak için sebat, iyimserlik, öz-yeterlik, özgüven gibi içsel faktörleri ve aile, arkadaş, öğretmen, okul gibi dışsal koruyucu faktörleri kullanarak başarılı olma yolunda çaba göstermesidir (Morsünbül ve Yazar, 2021). Akademik yılmazlık, aile, okul, arkadaş gibi sosyal çevreden etkilenmektedir (Tamannaefar ve Shahmirzaei, 2019). Aynı şekilde akademik öz-yeterlik, öğrencilerde yılmazlığın oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Cassidy, 2015).

Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından olan yılmazlık, mizah yeteneği, zekâ, sosyallik gibi bireysel faktörlerden; aile içi ilişkileri kapsayan ailevi faktörlerden ve akran ilişkisi, sosyal destek gibi unsurları içeren çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Haase, 2004). Yılmazlık, bireyin iyi olma halini sürdürebilmesi için gerekli olan psikolojik, sosyal, kültürel ve fiziksel kaynakları bilmek ve bu kişisel ve kültürel kaynakları doğru biçimde kullanmayı başarmak olarak kabul edilmektedir (Ungar, 2008). Bu açıdan bakıldığında ekolojik çevrenin yılmazlıkta önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Yılmazlığı değerlendirirken ekolojik bakış açısı, en kapsamlı yaklaşımlardan biridir (Ungar, 2011, 2018). Bronfenbrenner'in (1994) Ekolojik Sistem Teorisi'nde aile, toplum, okul, sınıf gibi sosyal yapılar, çocukların ve gençlerin gelişimini olumlu yönde etkileyen ve onları risklerden koruyan önemli faktörlerdir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramında yer alan mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistemleri ve kronosistem gibi ortaya koymaya çalıştığı bu sistemlerle bireylerin sürekli olarak etkileşim içerisinde olduğunu ifade etmekte ve bu sistemlerde hem bireylerin hem de çevrelerinin birbirini sürekli olarak etkilediğini de belirtmektedir. Bu teoriye göre bireyin yaşadığı olayları, içinde yaşadığı toplum ve çevresinden bağımsız düşünmek mümkün değildir.

Akademik yılmazlık ile ilişkisi incelenen sınav kaygısı, problemlı internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik gibi değişkenler pozitif psikoloji ve ekolojik kuram, çerçevesinde ele alınmıştır. Yani pozitif psikoloji ve ekolojik kuram araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu kısım 3 başlık altında ele alınmıştır: Birincisi, akademik yılmazlık, sınav kaygısı, problemlı internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar; ikincisi, sınav kaygısı, problemlı internet kullanımı, akademik yılmazlık, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar ve üçüncüsü ise, ilgili değişkenlerin birbiriyle ilişkili ve aynı çalışmada ele alındığı araştırmalar.

2.6.1. Akademik Yılmazlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde akademik yılmazlık ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve özellikle genel yılmazlık düzeyi ile ilgili çalışmaların daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Gizir ve Aydın (2009), Türkiye’deki yoksul 8.sınıf öğrenciler arasında akademik yılmazlığı artıran bireysel ve çevresel koruyucu faktörleri incelemişlerdir. 439 kız ve 433 erkek olmak üzere toplam 872 sekizinci sınıf öğrencisinin %83,4’ü gecekonduda ve %16,6’sı apartmanda yaşayan ve sosyoekonomik düzeylerinin düşük olduğu ailelerin çocukları örneklem grubuna seçilmiştir. Bu çalışmada, ailenin yüksek beklentisi, okula ilişkin olumlu ilişkiler ve yüksek beklentiler, akranlarla olumlu iletişim kurmanın dışsal koruyucu faktörler olduğunu; kişinin akademik yetenekleri, yüksek eğitim istekleri, empatik anlayış, iç denetim odağı, umut ve gelecek adına olumlu algılara sahip olmanın içsel koruyucu faktörler olduğunu tespit etmişlerdir.

Yavuz ve Kutlu (2016) tarafından ekonomik açıdan dezavantajlı lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerinin farklı değişkenlerce incelendiği çalışmada, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin akademik yılmazlık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı; cinsiyet ve okula bağlanmanın ise akademik yılmazlık düzeyini yordamadığı tespit edilmiştir. Lise son sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada ayrıca akademik yılmazlık ile cinsiyet arasındaki ilişkinin de ele alındığı ve akademik yılmazlık düzeylerinin kızların erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Kutlu ve Yavuz (2016), akademisyenlerde akademik yılmazlık ile ilgili yapmış oldukları bir çalışmada, akademisyenlerden yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Görüşmeler sonunda akademik yılmazlık gösteren akademisyenlerin, yoksulluk ve yakın çevreden kaynaklı güçlüklerin en fazla karşılaştıkları risk faktörleri olduğu; ölüm ve göç ise daha az karşılaştıkları risk faktörleri olduğu tespit edilmiştir. Koruyucu faktörlerin de ele alındığı çalışmada, akademisyenlerde içsel koruyucu faktörlerin, yeni öğrenmelere istekli olma, kendine güven ve azimli, kararlı olma olduğu; dışsal koruyucu faktörlerin ise, aile, okul ve akranları olduğu görülmüştür.

Akyürek (2019), lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini arttırmaya yönelik bir müdahale programı geliştirmiştir. Lise ikinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmada, Öz-belirleme kuramına dayalı akademik yılmazlık programının öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve sekiz haftalık müdahale programının sonunda öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Karabiyik'in (2020), öğretmen adaylarında akademik yılmazlık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışmada, kesitsel tarama yöntemi kullanılmış ve ortaya çıkan sonuçlara göre, cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılaşma görülmezken; genel başarı durumunun akademik yılmazlık düzeyini anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yansıtıcı ve adaptif yardım aramanın İngilizce Öğretmenliği okuyan adayların akademik yılmazlık düzeylerinde önemli bir rol oynadığı bulgulanmıştır.

Seçer ve Ulaş (2020), lise öğrencilerinde kaygı duyarlılığı, sosyal ve uyumsal işlevsellik ve okul reddi ile okula bağlanma ilişkisinde akademik yılmazlığın aracı rolünü incelemiştir. Lise öğrencileri ile yaptıkları bu çalışmada, akademik yılmazlığın, kaygı duyarlılığı ile okula bağlanma arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiğini, sosyal ve uyurlanabilir işlevsellik ile okul reddi ve okula bağlanma arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiğini bulgulanmışlardır. Ayrıca akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrenciler arasında olumsuz okula bağlanma ve problemlili okula devamsızlık sorunlarına karşı güçlü bir koruyucu işlevi olduğu tespit edilmiştir.

Morsünbül ve Yazar (2021), ortaokul öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerinde kimlik boyutları ve okula bağlanmanın etkisini incelemiştir. 141 kadın ve 95 erkek toplam 236 ortaokul öğrencisinin yer aldığı çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın sonuçlarında, bağlanma yapma, derinlemesine keşif ve öğretmene bağlanma

akademik yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca okula, öğretmene ve arkadaşına bağlanmanın akademik yılmazlıkla pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Çakır ve Avcı (2021) tarafından lise öğrencilerinin akademik yılmazlık (dayanıklılık) düzeylerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada, akademik yılmazlık ile aile desteği, akademik başarı, öznel iyi oluş, okula aidiyet ve hedef yönelimi değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı çalışmada, aile desteği, dışsal değişken; akademik başarı ile akademik yılmazlık, içsel değişken; okula aidiyet, özel iyi oluş ve hedef yönelimi, aracı değişkenler olarak modellenmiştir. Aile desteği, okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi değişkenlerinin akademik yılmazlığın yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir. Dört değişken birlikte akademik yılmazlıktaki varyansın %21'ini yordadığı bulgulanmıştır.

Oktay, Doğan, Özcan, Dönmez ve Özdemir (2021) tarafından farklı yaş gruplarında ilkokula başlayan öğrencilerin altıncı sınıftaki akademik yılmazlıklarının incelendiği boylamsal bir çalışmada, öğrencilerin okula başlama yaşları ile akademik yılmazlık arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgulanmıştır. Bununla beraber araştırmanın nitel boyutları incelendiğinde, ilkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okulun ilk günlerine dair daha olumsuz ifadeler kullandıkları tespit edilmiş.

Aliyev, Akbaş ve Özbay (2021), içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin akademik yılmazlık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada, ebeveynlik tarzı ve algılanan sosyal destek dışsal faktörler, akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik içsel faktörler olarak ele alınmıştır. Yapısal eşitlik modeliyle test edilen model, iç faktörlerin, dış faktörler ve akademik yılmazlık arasında aracılık rolü oynadığını göstermiştir. Ebeveynlik tarzının ile algılanan sosyal destek ve akademik yılmazlık arasında akademik motivasyon ve akademik öz yeterliliğin iç koruyucu faktörlerinin aracı olduğu bulunmuştur. Yılmazlık için dış koruyucu faktörlere sahip olsak bile, akademik olarak daha yılmaz hale gelmek için iç koruyucu faktörlere ihtiyacımız olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6.2. Akademik Yılmazlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde akademik yılmazlık ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların Türkiye'de yapılan çalışmalardan daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların bazıları aşağıda yer almaktadır.

Martin ve Marsh (2006), akademik yılmazlığın eğitimsel ve psikolojik ilişkilerini inceledikleri bir çalışmada, Avustralya'da okuyan 402 lise öğrencisi yer almıştır. Ağlar arası geçerlilik, korelasyon, yol analizi ve küme analizi açısından, beş faktörün akademik yılmazlığı yordadığını göstermiştir: öz-yeterlik, kontrol, planlama, düşük kaygı ve sebat. Bu nedenle, 5-C'lik bir akademik yılmazlık modeli önerilmiştir: Confidence (güven, öz-yeterlik), coordination (koordinasyon, planlama), control (kontrol), composure (soğukkanlılık, düşük kaygı) ve commitment (bağlılık, sebat). Yol analizi ayrıca akademik yılmazlığın, eğitimsel ve psikolojik sonucu olarak, okuldan zevk almayı, sınıfa katılımı ve genel benlik saygısını öngördüğünü göstermiştir.

Gafoor ve Kottalil (2011), çocuklarda akademik yılmazlığı geliştiren faktörleri literatür taraması ile incelemişlerdir. Araştırmada, benlik saygısı, özerklik, öz-anlayış, öz-yeterlik, yeterlik duygusu, benlik inancı, akademik benlik kavramı, öğrencilerin toplam yetenekleri hakkındaki inançları gibi bireysel faktörlerin akademik yılmazlığın gelişimine katkı sağladığı bulunmuştur. Bununla beraber, içsel ve gerçekçi kontrol duygusu, öz düzenleme, iç kontrol odağı, amaç duygusu, olumlu başa çıkma stratejileri ve aşına olunmayan durumlarda yansıtma gibi çocuklarda meta-bilişsel faktörler akademik yılmazlık ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal yeterlilik, başkalarına karşı olumlu yanıt verme, uyum, olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar, sorumluluk, iletişim becerileri, yüksek adaptif mizaç ve yeni durumlara yaklaşma yeteneği, sevgi dolu ve güvene dayalı ilişkiler, davranış becerileri gibi sosyal beceriler, akademik yılmazlığı teşvik etmede önemli rol oynadığı bulgulanmıştır.

Rojas (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinde akademik yılmazlığı etkileyen faktörlerin araştırıldığı bir durum çalışmasında bireysel ve aile gibi çevresel faktörlerin akademik yılmazlığı nasıl etkilediği araştırılmıştır. Durum çalışması Kolombiya, Bogota'daki bir devlet okulundan altı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Okul, kentin yoksulluk ve şiddet gibi sosyal sorunların yaygın olduğu düşük gelirlili ve marjinalleştirilmiş bir bölgesinde yer almaktadır. Veri toplama teknikleri, doküman analizinin yanı sıra öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmeleri de içermiştir. Aile rehberliği, aile desteği ve aile katılımı risk altındaki öğrencilerde akademik yılmazlığı açıkça teşvik eden aileden kaynaklı koruyucu faktörler olduğu bulunmuştur. İyimserlik, sebat ve motivasyon gibi özelliklerin de bireysel koruyucu faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Mwangi, Ireri ve Mwaniki (2017), akademik yılmazlığı tahmin etmede içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin nasıl birleştiğini araştırmışlardır. Çalışmada, korelasyonel desen

kullanılmış ve örneklem grubu ortalama yaşları 17 olan 390 kişiden (198 erkek; 192 kız) oluşmuştur. Araştırmada İçsel ve dışsal koruyucu faktörler arasında anlamlı ve güçlü bir pozitif ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, içsel koruyucu faktörlerin dışsal koruyucu faktörlere göre akademik yılmazlık üzerinde daha yüksek pozitif ve anlamlı yordayıcı değere sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin birlikte öğrencilerin akademik yılmazlıklarında anlamlı miktarda varyansı %47'sini açıkladığını göstermiştir.

Li ve Yeung (2017), kırsal kesimde yaşayan çocuklarda akademik yılmazlığın bireysel ve bağlamsal etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada aile, okul ve bireysel değişkenlerin bilişsel sonucu ne ölçüde tahmin ettiğini test etmek için çoklu regresyon kullanılmıştır. Sonuçlar, okul, bireysel değişkenlerin ve araştırma kapsamındaki bazı aile değişkenlerinin kırsal kesimdeki öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyini artıran koruyucu faktörler olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada kırsal kesimde yaşayan çocukların akademik yılmaz olan ve olmayan gruplarda anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveyn denetimi, ebeveyn beklentisi, eğitim harcamaları, iyimserlik ve olumlu benlik algısına sahip olma gibi özelliklerden kaynaklandığı görülmüştür.

Mirza ve Arif (2018), başarısızlık riski altındaki öğrencilerin akademik yılmazlıklarının geliştirilmesi için bir müdahale programı uygulamışlardır. Çalışmada risk altındaki öğrencilerin, koruyucu faktörlerden olan; yaratıcılık, iç kontrol odağı, benlik kavramı, benlik saygısı, öz-yeterlik, yaşamda amaç duygusu, iyimserlik, iyi bir mizah anlayışı, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve özerkliği teşvik etmeyi amaçlayan etkinlik tabanlı modüllerin kullanıldığı bir müdahale programı aracılığıyla akademik yılmazlık düzeylerini artırmak amaçlanmıştır. Bir devlet okulunun 9. ve 10. sınıflarında okuyan ve başarısızlık riski taşıyan 64 öğrenci belirlenmiş ve bunlar daha sonra rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği, sosyoekonomik durum, akademik sorunlar, evsizlik, sağlık sorunları ve olumsuz yaşam olayları gibi belirli risk göstergelerini ölçmek için ölçek ve kişisel bilgi formları uygulanmıştır. Program üç ay sürmüştür. Ön test ve son test analizi, müdahalenin genel olarak ve seçilen her bir koruyucu faktör tarafından öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerini artırmada önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Das (2019), Hindistan'daki dezavantajlı sosyal gruplardaki öğrencilerin akademik yılmazlıklarını incelemiştir. Hindistan insani gelişmişlik anketinden elde edilen verileri kullanarak, bu çocuklar arasında akademik yılmazlıkla ilişkili farklı çocuk, ev halkı ve okul düzeyindeki faktörlerin rolünü incelemiştir. Ayrıca, grup üyeliğinin yılmazlığı etkilediği

mekanizmayı anlamak için, bu faktörlerin aracılık ettiği grup üyeliğinin dolaylı etkisini de ele almıştır. Koruyucu faktörlerin farklı dezavantajlı gruplar arasında farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Grup üyeliğinin ana etkisi, yoksulluk ve anne eğitimi gibi yapısal faktörlerden geçtiğini belirlemiştir. Aynı zamanda, çocuk sayısı ve hane halkı seviyesi faktörleri çoğu durumda önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca bulgular sonucunda okullar, özellikle dezavantajlı öğrenciler için akademik yılmazlığın önemli bir kaynağı olması gerekirken beklenen bu rolü oynamadığı tespit edilmiştir.

Choo ve Prihadi (2019), üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve akademik performans arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracılık etkisini incelemişlerdir. Malezya'daki bir üniversitenin psikoloji bölümünde okuyan 132 lisans öğrenci ile yapılan çalışmada, akademik yılmazlığın, mükemmeliyetçilik ve akademik performans arasında kısmi aracılık etkisinin olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca akademik yılmazlığın hem koruyucu faktör olması hem de sonuçları itibari ile akademik performans ile ilişkisinde karşılıklı etkileşiminde önemli rol oynadığı görülmüştür.

Tamannaefar ve Shahmirzaei (2019), akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak başa çıkma stilleri ve kişilik özelliklerini incelemişlerdir. 368 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, duygu odaklı ve problem odaklı başa çıkma stillerinin akademik yılmazlığın yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın bir başka bulgusu, vicdanlılık ve dışadönük kişilik özelliklerinin akademik yılmazlığın yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca akademik yılmazlığın, duygu odaklı başa çıkma ile kaçınma başa çıkma stilleri arasında negatif, problem odaklı başa çıkma stili ile pozitif yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde akademik yılmazlığın, nevrozizm ve dışadönük kişilik özellikleri ile negatif, uyumluluk ve dürüstlük kişilik özellikleri ile pozitif yönde ilişkisi olduğu bulgulanmıştır.

Singh (2020), uluslararası öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini incelemiş ve yapmış olduğu bu çalışmada uluslararası öğrencilerin akademik engelleri aşmada benimsedikleri temel yılmazlık stratejilerini araştırarak literatürdeki boşluğu doldurmayı ve böylece uluslararası öğrenci gelişimi ile ilgili literatüre katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Çalışma için, tematik olarak analiz edilen 33 lisansüstü uluslararası öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeye dayanan nitel bir yöntem kullanılmıştır. Sonuçlar, uluslararası öğrencilerin sınıf ortamlarında, üniversitede kişisel destek hizmetleri arayarak ve grup ödevleri yoluyla yılmazlık stratejileri geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Trigueros ve arkadaşları (2020b), öğretmen liderliğinin üniversite öğrencilerinin motivasyonu, akademik yılmazlığı, tükenmişliği ve akademik performansı üzerindeki etkisini analiz etmeye çalışmışlardır. Çalışma, 3354 üniversite öğrencisi ile Yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen liderliğinin akademik yılmazlığı ve motivasyonu olumlu yönde yordadığını; akademik yılmazlığın, tükenmişliği olumsuz yönde ve akademik performansı ise olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Aynı şekilde akademik motivasyon, tükenmişliği olumsuz yönde yordarken akademik performansı olumlu yönde yordamıştır ve son olarak tükenmişlik, akademik yılmazlığı olumsuz yönde yordamıştır.

Mohan ve Kaur (2021), 8-13 yaş arasındaki öğrencilerle yaptıkları bir çalışmada akademik yılmazlık ile cesaret arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, akademik yılmazlık ve cesaretin öz inanç ve sebat bileşenleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu; akademik yılmazlık ve cesaretin kontrol ve kaygı bileşenleri arasında ise negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Radhamani ve Kalaivani (2021), öğrenciler arasında akademik yılmazlığa ilişkin yapmış oldukları literatür çalışmasında, çevrimiçi ve basılı 30 kaynak taranmış ve araştırma sonucunda, akademik yılmazlık, akademik öz saygı, öz yeterlilik, aile ve okuldaki güçlü destek sistemleri, algılanan öğretmen duygusal desteği ve okul bağlılığı, öğrenme ortamı, eğitim amaçları, öz düzenleme, problem çözme becerileri, katılım gibi koruyucu faktörler ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Akademik yılmazlığa yönelik yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda, akademik yılmazlık ile akademik başarı, okula bağlanma, içsel ve dışsal koruyucu faktörler, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerle ilişkisi ele alındığı, nicel ve nitel çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

2.6.3. Sınav Kaygısı ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik hem farklı değişkenlerle ilişkisi ele alındığı hem de sınav kaygısını azaltmaya yönelik deneysel araştırmaların çok fazla sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Ergene (2003), sınav kaygısını azaltmaya yönelik programların sonuçlarını incelemiştir. Çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılarak çalışmalar sentezlenmiştir. Belirlenen ölçütlere uygun olan 56 çalışma, yönteme dâhil edilmiştir. Araştırmada incelenen çalışmaların etki büyüklüklerinin 0.58 ile 0.73 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırma

sonucunda, sınav kaygısı programlarının, sınav kaygısı düzeyini azaltmada başarılı sonuçlar verdiğini ve özellikle beceri odaklı yaklaşımları bilişsel ve davranışçı yaklaşımlarla birleştiren programların daha etkili sonuçlar verdiğini tespit etmiştir.

Bozanoğlu (2005), tarafından 9. sınıf tekrarı yapan öğrencilere yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisinin incelendiği bir çalışmada, uygulanan grup rehberlik programının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Demirci ve Erden (2016), Karaburç ve Tunç (2017), Genç ve Kutlu (2018) ile Türk ve Katmer (2019) tarafından 8.sınıf öğrencilerine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bacanlı ve Sürücü (2006), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada, kız öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısı üzerinde etkisi olabileceği düşünülen yordayıcı değişkenlerden panik ve karar vermede özsaygı, sınav kaygısını anlamlı yordarken, ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık ve sorumluluktan kaçma değişkenlerinin sınav kaygısının anlamlı yordamadığı görülmüştür. Benzer bir çalışma Kavakçı, Güler ve Çetinkaya (2011) tarafından sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtilerin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Tıp fakültesinde öğrenim gören 171 öğrenci ile yapılan çalışmada; sınav kaygısının depresyon ve sosyal kaygı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Bununla beraber sınav kaygısı puan ortalamalarının cinsiyet açısından kız öğrenciler yönünde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Güler ve Çakır (2013), tarafından lise son öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlere ilişkin bir çalışmada yapılmıştır. Çalışmada farklı lise türlerinde okuyan toplam 418 öğrenciye ulaşılmıştır. Hiyerarşik regresyon ve korelasyon analizlerinin kullanıldığı çalışmada, sınav kaygısının en güçlü yordayıcının akılcı olmayan inançlar olduğu bununla birlikte anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun da sınav kaygısını anlamlı yordayan bir diğer değişken olduğu saptanmış. Ayrıca kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Seçer (2013), 7. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirmiş olduğu grup rehberlik programının sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Sınav kaygı puan ortalamasının üzerinde puana

sahip öğrenciler çalışmaya alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 12'şer öğrenci olmak üzere toplamda 24 öğrenci ile sekiz haftalık grup rehberlik etkinliği yapılmıştır. Sekiz haftalık program sonunda 7. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde düşüşlerin olduğu bulgulanmıştır. Benzer bir çalışma Kaya (2015) tarafından, 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Çalışmada 7 oturumluk bir psikoeğitim programı uygulanmıştır. Ön test ve son test tek gruplu bir deneysel desen kullanılmıştır. 5 kız ve 5 erkek olmak üzere 10 öğrenci ile psikoeğitim programı yürütülmüştür. Uygulanan psikoeğitim programının ardından son test ölçümleri alınmış ve ön test ile son test puanları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir.

Çakmak, Şahin ve Demirbaş (2017), sınav kaygısı ve benlik kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişler. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 334 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları bu çalışmada sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulgulanmışlardır. Ayrıca cinsiyete göre anlamlı farkın olup olmadığını da ele almış ve sonuçta kız öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bal (2018), tarafından ergenlerde yaşanan sınav kaygısının sosyodemografik özellikler açısından ele alındığı bir çalışmada, 8. ve 9. Sınıf öğrencilerinin kaygı puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısının bedensel tepkiler alt boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu bulgulanmış. Ayrıca ailenin ekonomik durumuna göre sınav kaygısının düşük gelire sahip ailelerdeki öğrenciler yönünde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İkiz ve Uygur (2019), sınav kaygısı ile başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkililiğini araştırdıkları sistematik bir derleme çalışması yapmışlardır. Sistematik çalışmada 2000 ve 2018 yılları arasında yapılan deneysel ve karma çalışmalar incelenmiştir. İngilizce ve Türkçe tez ve makaleler taranmış ve elde edilen bulgular ışığında bilinçli farkındalık temelli programlarının farklı örneklem grupları üzerinde sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Doğan (2020), lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması ile ilgili yaptığı çalışmada, 262 üniversite öğrencisi ve 415 lise öğrencisi olmak üzere toplam 677 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada lise ve üniversite öğrencilerinde farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmış ve bununla birlikte yaşın sınav kaygısının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre

üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ortalamalarının lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu, yaş arttıkça kaygı düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir.

Bedel, Ercan ve Şahan (2020), sınav kaygısı psikoeğitim programının 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlara etkisini inceledikleri bir çalışmada, öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 13 öğrenci yer almıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubuna hazırlanan sınav kaygısı programı uygulanmış ve çalışmada 10 oturum olarak hazırlanan ve uygulanan eğitimin öğrencilerin sınav kaygısı ve akılcı olmayan inanç puanlarının azaltılmasında etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Aydın ve Aydın (2020), Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli psikoeğitim programının lise öğrencilerinin sınav kaygısına etkisini incelemek amacıyla altı lise son sınıf öğrencisi ile vaka çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çok aşamalı örneklem yöntemi ile belirlenen grubun tamamı kız öğrencilerden oluşturulmuştur. Toplamda altı hafta süren psikoeğitim programında her hafta 90 dk sürmüştür. Programdan önce ve sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve verilere ilişkin içerik analizleri yapılmıştır. Eğitim sürecinin ardından öğrencilerde sınav kaygısı ve sınav kaygısına ilişkin olumsuz duygu ve düşünce, diğer deneyimlere yaklaşımın farklılaştığı ve öğrencilerin yeni beceriler kazandığı tespit edilmiştir.

2.6.4. Sınav Kaygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısının farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği özellikle akademik performans ile ilişkisinin incelendiği çalışmaların daha fazla olduğu görülmüştür. Örneğin Cassidy ve Johnson (2002), Shakir (2014) ve Sarwer (2019), yapmış oldukları çalışmalarda sınav kaygısı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sınav kaygısı ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarda benzer sonuçların çıktığı görülmüştür. Sonuçlara göre sınav kaygısı ile akademik performans arasında negatif yönde bir ilişki olduğu yani kaygı yükseldikçe başarı azalmakta olduğu tespit edilmiştir.

Sohrabi, Mohammadi ve Delavar (2013), sınav kaygısında, farkındalık eğitiminin rolü ve etkisini araştırmışlardır. Çalışmada 49 lise öğrencisi seçilmiş ve yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın etkisini görebilmek için ön test ve son test ölçümler yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, farkındalık temelli eğitimin öğrencilerde sınav kaygısının düzeyini düşürdüğü görülmüştür.

Malhotra (2015) ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ile ilgili yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilerde sınav kaygısının cinsiyet ve yerleşim yeri açısından farklılıklar gösterdiğini bulgulamıştır. Çalışmaya göre, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber şehirde yaşayan öğrencilerin kırsal alanda yaşayan öğrencilere göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Morosanova ve Fomina (2017), Rusya'daki devlet ortaöğretim okullarında eğitim gören, 16-18 yaş arası 231, 11. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve sınav sonuçları arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolünü incelemiştir. Çalışma sonuçları, bilinçli öz düzenlemenin öğrencilerin sınav sonuçları üzerindeki kaygı etkisine aracılık ettiğini göstermiştir. Bilinçli öz düzenleme seviyesi ne kadar yüksekse, kaygı seviyesi o kadar düşük ve sınav sonuçları o kadar iyi olduğu bulgulanmıştır. Kaygı, öğrencilerin sınav sonuçlarını olumsuz etkilerken öz-düzenlemenin aracı etkisi ile bu olumsuzluğun düştüğü görülmüştür.

Genc (2017), sınav kaygısı ve akademik başarıda başa çıkma stratejilerinin aracı rolünü incelemiştir. Çalışma, Sırbistan Novi Sad Üniversitesi Felsefe Fakültesi Psikoloji ve Alman Çalışmaları Bölümlerinden 263 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre sınav kaygısı düzeyi ile orta düzeyde sınav başarısı arasındaki ilişkide yalnızca duygu odaklı başa çıkma stratejisinin anlamlı olarak aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, duygu odaklı başa çıkma stratejilerini ağırlıklı olarak kullanan yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin sınav öncesi bilgi testinden daha düşük puan aldıkları görülmüştür.

Hu, Wu ve Cheng (2018), Çin'de yaşayan farklı milletlerden olan ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısını, farklı değişkenler açısından ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmada, sınıf, yaş, cinsiyet, yerleşim yeri gibi değişkenlerin sınav kaygısı ile ilişkisi ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, cinsiyet açısından sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, sınıf düzeyi ve yaş arttıkça sınav kaygısı düzeyinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kentte yaşayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sari, Kartina, Batubara ve Mariyati (2020), ergenlerde kaygıyı azaltmaya yönelik kaygı ilk yardım eğitimi geliştirmişlerdir. 30 deney ve 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmada, hem kontrol hem de deney grubunda kaygının azaldığı fakat deney grubunda kaygı düzeyinin kontrol grubuna göre daha fazla

düşüş gösterdiğini tespit etmişlerdir. Kaygı ilk yardım eğitiminin liseli ergenlerde kaygıyı azaltmada etkili olduğu bulgulanmıştır.

Alsaady ve arkadaşları (2020), COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinde sınav kaygısını farklı değişkenlerle ilişkisinin incelemiştir. Pandemi döneminde öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini yaş, cinsiyet, yıl ve fakülte gibi değişkenlerle ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeni hariç diğer tüm değişkenlerle sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde anlamlı çıktığı görülmüştür.

Sınav kaygısına ilişkin gerek yurt içinde gerekse yurt dışında çok sayıda çalışmaya rastlandığı, nitel çalışmalardan ziyade nicel çalışmaların daha fazla kullanıldığı, sınav kaygısının farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmeye çalışıldığı fakat özellikle sınav kaygısını azaltmaya yönelik çeşitli programların etkisi araştırılmaya çalışıldığı ve bunlar arasında da en fazla bilişsel davranışçı terapi odaklı programların olduğu görülmüştür.

2.6.5. Problemlerli İnternet Kullanımı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eroğlu, Pamuk ve Pamuk (2013), üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımının psikososyal özelliklerden yalnızlık ve utangaçlık ile ilişkisini incelemiştir. Ayrıca problemlerli internet kullanımı bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yalnızlık ve utangaçlık düzeyleri) göre incelenmiştir. Problemlerli internet kullanımının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca problemlerli internet kullanımı ile yalnızlık arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Aynı şekilde problemlerli internet kullanımı ile öğrencilerin utangaçlık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Siyez (2014), lise öğrencilerinde problemlerli internet kullanımının heyecan arama ve cinsiyet ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada 9-12. sınıf düzeyinde tesadüfi olarak seçilen 458 öğrenci yer almıştır. Regresyon analizi sonucunda lise öğrencilerinde heyecan arama ve cinsiyetin problemlerli internet kullanımının anlamlı yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca aşamalı regresyon sonucunda sırasıyla; heyecan arama ölçeğinin alt boyutlarından olan yaşantı arayışı, sıkılmaya yatkınlık, cinsiyet, heyecan ve macera arama ve disinhibisyonun problemlerli internet kullanımını yordadığı tespit edilmiştir.

Zorbaz ve Tuzgöl Dost (2014), lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, problemlı internet kullanımının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal kaygının, olumsuz değerlendirilme korkusu, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ile yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuz duyma alt boyutlarının lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımının anlamlı yordayıcıları olduğu ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca akran ilişkilerinin, bağıllık, güven ve özdeşim alt boyutlarının lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımının anlamlı yordayıcıları olmadığı görülürken; sadakat ve kendinin açma alt boyutlarının problemlı internet kullanımının anlamlı yordayıcıları olduğu ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Demir, Peker Özköklü ve Aygün Turğut (2015) ergenlerde problemlı internet kullanımı, yaşam doyumunu ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinin kullanıldığı çalışmada, problemlı internet kullanımı ile yaşam doyumunu arasında negatif yönde bir ilişki bulunurken, denetim odağı ve internet kullanım süresi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, yaşam doyumunu, denetim odağı ve internet kullanım süresinin ergenlerde problemlı internet kullanımının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Say ve Durak Batıgün (2016) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, problemlı internet kullanımı ile ebeveyn-ergen ilişki niteliğı, yalnızlık, öfke ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmada, öğrenciler arasında problemlı internet kullanım oranının yüksek çıktığı ve erkeklerde kızlara oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte problemlı internet kullanımı ile yalnızlık, öfke ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca negatif ebeveyn-ergen ilişkisi ile problemlı internet kullanımı arasında pozitif yönde bir ilişki varken; pozitif ebeveyn-ergen ilişkisi ile problemlı internet kullanımı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Meral ve Bahar (2016), lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisini inceledikleri bir çalışmada, cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenlerinin de problemlı internet kullanımı ile ilişkisini ele almışlardır. Psikolojik iyi oluş, problemlı internet kullanımını negatif yönde yordarken, yalnızlık problemlı internet kullanımını pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır. Ayrıca problemlı internet kullanımının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber İmam-Hatip öğrencilerinde diğer okul türlerindeki öğrencilere oranla daha yüksek problemlı internet

kullanımı olduğu bulunmuştur. Son olarak dokuz ve on birinci sınıf öğrencilerinin problemleri internet kullanım ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gündüz, Ekşioğlu ve Tarhan (2017), problemleri internet kullanımının kişilik özellikleri, cinsiyet, yaş ve sürekli umut arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada, problemleri internet kullanımını ile nörotik kişilik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, özdisiplin arasında negatif bir olduğu bulunmuştur. Ayrıca umut düzeyi ile arttıkça problemleri internet kullanımının azaldığı bulgulanmıştır. Son olarak yaş değişkeni problemleri internet kullanımını düşük düzeyde pozitif yönde yordarken cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Hebeci ve Shelley (2018), üniversite öğrencilerinde problemleri internet kullanımını ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı çalışmada, Anadolu Üniversitesinden 392 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, aşırı internet kullanan öğrencilerin kendilerini daha az yalnız hissettiklerini göstermiştir. Ayrıca bu çalışma, problemleri internet kullanımını sonucu ortaya çıkan olumsuz sonuçların yalnızlığı artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, problemleri internet kullanımını ile sosyal fayda arasındaki ilişkidir. Araştırmanın bulguları, internetten sağlanan sosyal fayda / sosyal rahatlık artışın, aşırı internet kullanımını ve internetin olumsuz etkilerini de artırdığını göstermiştir.

Akbaş, Atalan Ergin ve Tatlı (2019) tarafından cinsiyetin problemleri internet kullanımını üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Çalışmada kız ve erkeklerde, problemleri internet kullanımını ölçeği ve ergenlerde problemleri internet kullanımını ölçeği ile yapılmış çalışmalarda elde edilen problemleri internet kullanımını ortalama puanlarının kız ve erkeklerde farklılaşıp farklılaşmadığı meta analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Meta-analize dahil edilen 26 çalışma üzerinde yapılan incelemeler sonucunda etki büyüklüğünün erkekler lehine çıktığı tespit edilmiştir. Türkiye’de problemleri internet kullanımının erkeklerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Orhan Göksün (2019), üniversite öğrencilerinde problemleri internet kullanımını ile gelişmeleri kaçırma korkusu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada gelişmeleri kaçırma korkusu ile problemleri internet kullanımının alt boyutlarından olan aşırı kullanım arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu, aynı şekilde gelişmeleri kaçırma korkusu ile problemleri internet kullanımının alt boyutlarından sosyal fayda ve olumsuz sonuçlar arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna

göre, gelişmeleri kaçırma korkusu, problemlerli internet kullanımının bir alt boyutu olarak değerlendirilebileceği tespit edilmiştir.

Dursun (2020), ergenlerde problemlerli internet kullanımını azaltmaya yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkililiğini araştırmıştır. Gerçeklik temelli programın 10 oturumluk olduğu ve deney, kontrol ve plasebo gruplarının, ön test, son test ve izleme testleri ile incelendiği bir deneysel araştırma deseni kullanıldığı ve deney sonrası odak grup görüşmesi ile nitel verilerin toplandığı görülmüştür. Araştırmada, uygulanan psiko-eğitim programının problemlerli internet kullanımını azaltmada etkili olduğu ve izleme testinin sonucunda programın etkisinin devam ettiği bulgulanmıştır. Benzer bir çalışma Canoğulları Ayazseven (2019) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ise ergenlerde problemlerli internet kullanımını azaltmada Bilişsel-Davranışçı temelli psiko-eğitim çalışmasının etkililiği incelenmiştir. 9 ve 10. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan 10 oturumluk çalışmanın sonucunda programın problemlerli internet kullanımını azaltmada etkili olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca Erdem (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, kontrollü internet kullanımı psikoeğitim programının problemlerli internet kullanımına etkisi incelenmiştir. Üniversite öğrencileri ile yürütölen çalışmada karma yöntem kullanıldığı görülmüştür. Çalışmada hem nitel hem de nicel veriler sonucunda programın problemlerli internet kullanımı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Baltacı, Akbulut ve Zafer (2020), COVID-19 pandemisinde problemlerli internet kullanımına ilişkin nitel bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmış ve 52 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, pandemi döneminde öğrencilerin interneti kullanma konusunda kendilerini kontrol etmede zorlandıkları, internet sebebi ile aile ve diğer sosyal ilişkilerde sorunlar yaşadıkları ve bununla beraber akademik yaşamlarını olumlu etkilediği bulgulanmıştır. Benzer bir çalışma Baltacı, Akbulut ve Yılmaz (2021) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, COVID-19 pandemisi sürecinde problemlerli internet kullanımının düzeyini araştırmışlardır. Alanyazı incelemesinin yanı sıra COVID-19 pandemisi döneminde yaşanan problemlerli internet kullanımı bir modelle açıklanmış ve bu modele göre, pandemi, sosyal izolasyonu beraberinde getirdiği ve bu sosyal izolasyon ile birlikte çeşitli psiko-sosyal problemler yaşandığı ve internette geçirilen sürenin arttığı tespit edilmiştir. İnternette geçirilen sürenin artması da beraberinde problemlerli internet kullanım riskini getirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada alanyazı taraması yapılmış ve sonucunda pandemi döneminde problemlerli internet kullanımının arttığı ve çeşitli psiko-sosyal sorunların ortaya çıkmasına yol açtığı görülmüştür.

2.6.6. Problemlı İnternet Kullanımı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Widyanto ve Griffiths (2011), problemlı internet kullanımı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın temel amacı, problemlı internet kullanımı ile bir dizi farklı demografik, davranışsal ve psikososyal değişken arasındaki ilişkiyi incelemek olduğu görülmüştür. Çalışmada evirimii anket kullanılarak 1467 kişiye ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, problemlı internet kullanımı ile benlik saygısı arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Gmez-Guadix (2014), ergenler arasında depresif belirtiler ile problemlı internet kullanımı konusunda boylamsal bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, ergenlerde depresif belirtilerin varlığı ile problemlı internet kullanımının farklı bileşenleri arasındaki zamansal ve karşılıklı ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, genel olarak, depresif belirtilerin, yetersiz öz düzenleme haricinde, problemlı internet kullanımının bileşenlerinde bir artışı olduğunu göstermiştir. Depresif belirtilerin, problemlı internet kullanımını artırmadaki sebeplerinden biri olarak bireylerin evirim içi sosyal etkileşimleri tercih etmedeki oranlarının yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Depresyonun, duygudurum düzenleme aracılığı ile internet kullanımında bir artışa yol açtığı görülmüştür. Ayrıca, problemlı internet kullanımının bileşenlerinden olan olumsuz sonuçlar ile depresif belirtiler arasında çift yönlü bir ilişki olduğu yani karşılıklı olarak birbirini etkilediği tespit edilmiştir.

Lopez-Fernandez, Losada-Lopez ve Honrubia-Serrano (2015), ergenlerde problemlı internet kullanımının yordayıcıları ile ilgili yaptıkları bir çalışmada, yaş, cinsiyet, madde kullanımı, okul türü, ebeveyn eğitim düzeyi gibi sosyo-demografik özellikler ile aşırı internet kullanımının problemlı internet kullanımında yordayıcı değişkenler oldukları bulgulanmıştır. Sosyo-demografik değişkenlerin daha düşük düzeyde yordayıcı gücü olduğu görülürken, internetin aşırı kullanımının problemlı internet kullanımında daha yüksek düzeyde yordayıcılık özelliği gösterdiği tespit edilmiştir.

Kuss ve Lopez-Fernandez (2016), internet bağımlılığı ve problemlı internet kullanımı ile ilgili klinik araştırmalarda sistematik bir inceleme yapmışlardır. 2000 yılında sonra gerçekleştirilen çalışmaları inceleyen araştırmacılar, kendi kriterlerine göre 46 çalışmaya ulaştıkları görülmüştür. Bu sistematik literatür taraması, bütünsel bir bakış açısı kullanarak internet bağımlılığı ve problemlı internet kullanımı üzerine halihazırda mevcut olan klinik araştırmalara genel bir bakış sağlamayı amaçlamıştır. İnternet bağımlılığı, problemlı İnternet kullanımı ve aşırı evrimii oyun oynama ile ilgili klinik çalışmalar, bugüne kadarki ilgili

araştırmaya kapsamlı bir bakış açısı sağlamak için dahil edildiği görülmüştür. Tedaviyi arayanların özelliklerine ve farklı tipte tedavi hizmetlerine odaklanan toplam 46 deneysel çalışma tanımlanmıştır. Tedaviler arasında psikofarmakoterapi, psikolojik terapi ve kombine tedavi yer aldığı tespit edilmiştir.

Ariffudin, Mulawarman ve Japar (2018), lise öğrencileri ile yapmış oldukları bir çalışmada problemlili internet kullanımı ile problem çözme becerisi ve duygusal düzenleme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada problemlili internet kullanımı ile problem çözme becerisi ve duygusal düzenleme arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca problemlili internet kullanımının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Carbonell ve arkadaşları (2018), 2006-2017 yılları arasında gençlerdeki problemlili internet kullanımının yaygınlığını incelemişlerdir. Çalışmada 792 üniversite öğrencisine interneti kullanma alışkanlığı ile ilgili anket yapılmış ve çıkan sonuçlar daha sonra önceki çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Son yılda problemlili internet kullanımının arttığı ve bunda sosyal ağların etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca problemlili internet kullanımından kadınların erkeklerden daha fazla etkilendiği bulunmuştur.

Dalton ve Cassidy (2020), beliren yetişkinlikte problemlili internet kullanımı, kişilik, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 18-25 yaş arasındaki bireylerle yapılan çalışmada, problemlili internet kullanımı ile yalnızlık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülürken, problemlili internet kullanımı ile iyi oluş, dürüstlük ve duygusal sağlamlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca problemlili internet kullanımı ile kişilik özelliklerinden olan uyum ve dışa dönüklük arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Son olarak problemlili internet kullanım düzeyi yüksek olan bireylerde psikolojik iyi oluş düzeyinin düşük olduğu bulgulanmıştır.

Chen ve arkadaşları (2021), COVID-19 pandemisine ilişkin karantina döneminde, okul öğrencileri arasında problemlili internet kullanımı ve psikolojik sıkıntı ile ilgili boylamsal ve yapısal eşitlik modellemesi kullanarak çalışma yapmışlardır. Çalışmada karantina döneminde okuldan uzak kalan öğrencilerde akıllı telefon kullanımı ve sosyal medya kullanımında ciddi artış olduğu görülmüştür. İnternet ile ilgili aktiviteler arttıkça psikolojik sıkıntılarının da arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca problemlili internet kullanımı ile psikolojik sıkıntı

arasındaki ilişki karantinanın ilk dönemlerine oranla daha yüksek düzeyde olduğu yani karantina dönemi uzadıkça problemler internet ve psikolojik sıkıntıların arttığı görülmüştür.

Problemler internet kullanımına yönelik yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak yalnızlık ve kontrol odağı kavramları ile ilişkisi daha fazla ele alındığı, deneysel çalışmalarla birlikte nitel çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüştür.

2.6.7. Algılanan Sosyal Destek İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım (2006), akademik başarının yordayıcıları olarak gündelik sıkıntılar ve algılanan sosyal destek ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Veri analizinde adimsal regresyon tekniği kullanılmıştır. Çalışma, dershaneye giden 8-11. sınıf 962 öğrenci ile yapılmış ve çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada akademik başarı ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Algılanan sosyal destek düzeyinin akademik başarıyı pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerden algıladıkları desteğin akademik başarının yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Doğan (2010), ekolojik sistemler bağlamında akran zorbalığını incelemiştir. Ekolojik sistemler kuramı temelinde aile, akran, okul ve medya gibi sistemlerin karşılıklı etkileşimi ve her bir sistemin akran zorbalığına olan katkısı veya etkisi ele alınmıştır. Akran zorbalığı konusunda yayınlar taranarak araştırma yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda, akran zorbalığında ergenin sadece bireysel özelliklerinin etkili olmadığı, ergenin özelliklerinin yanı sıra aile, okul, arkadaş, öğretmen ve hatta içinde yaşadığı kültür etkili olduğu tespit edilmiştir.

İskender ve Tanrıku (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, lise öğrencilerinde sosyal destek, sosyal karşılaştırma ve öfke ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Çalışma 15-18 yaş arasındaki 258 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada sosyal destek ile sosyal karşılaştırma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanırken, sosyal destek ile öfkenin alt boyutu olan öfkenin içe atılması arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet açısından farklılaşmanın olup olmadığına bakılmış ve sosyal destek puan ortalamalarının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Savi Çakar ve Karataş (2012), ergenlerde benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve umutsuzluk arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiştir. 257 lise

öğrencisi ile yapılan çalışmada, benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve umutsuzluk arasında nedensel bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda ergenlerde benlik saygısı düzeyi yükseldikçe algılanan sosyal destek düzeyi de yükselmekte iken umutsuzluk düzeyi azalmakta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ergenlerde algılanan sosyal destek düzeyi ile umutsuzluk arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aliyev ve Tunç (2017), ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve benlik algıları ile ilgili yapmış oldukları bir çalışmada, algılanan sosyal destek puanlarının toplamı ve aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek boyutları ile benlik algıları puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan sosyal desteğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi ile anlamlı farklılaşmanın olduğu bulgulanmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek puan ortalamalarının kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu, 7. Sınıf öğrenciler yönünde anlamlı bir farklılaşma olduğu, özel okul öğrencileri yönünde anlamlı farklılaşma olduğu ve son olarak başarısını yüksek olarak algılayan öğrencilerin algılanan sosyal destek puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Demir Yıldız ve Dönmez (2017), yöneticilerin karar verme davranışlarını etkileyen faktörleri ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde incelemişlerdir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. En az iki yıl yöneticilik görevini yürüten 19 okul müdürü ile yapılan çalışmada, okul müdürlerinin tüm ekolojik sistemlerden az veya çok etkilendikleri görülmüştür. Yöneticileri en çok etkileyen faktörlerin başında, yönetmelikler, yasalar ve etik kuralların olduğu tespit edilmiştir. Ekolojik sistemler kuramına göre okul müdürlerinin en çok ekzosistemin etkisinde kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Değirmenci ve Değirmenci (2019), ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrencilerdeki okul devamsızlığını azaltmaya yönelik uluslararası uygulama örneklerini incelemişlerdir. Literatür taraması ile yapılan derleme çalışmasında, farklı ülkelerdeki programlar ele alınmış ve tüm bu programların incelenmesi sonucunda, ekolojik bakış açısı ile hazırlanan bu programların öğrencilerde devamsızlığı azalttığı veya okul terkini önlemede etkili olduğu görülmüştür.

Mert, Duman ve Kahraman (2019), algılanan sosyal desteğin, kariyer karar verme öz-yeterliği ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıflarda okuyan 417 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Çalışmada ailen, arkadaştan ve özel birinden algılanan sosyal destek düzeyleri ile kariyer karar verme öz-yeterliği ve benlik saygısı arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan sosyal desteğin

boyutları olan aileden, arkadaştan ve özel birinden algılanan sosyal desteğin kariyer karar verme öz-yeterliğin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak algılanan sosyal desteğin, öğrencilerin hem kariyer karar verme hem de benlik saygılarında olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Karal ve Gül Biçer (2020), salgın hastalık döneminde algılanan sosyal desteğin bireylerin psikolojik sağlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada farklı yaş grubundaki 350 bireye ulaşılmıştır. Çalışmada algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan sosyal destek düzeyinin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Buna göre cinsiyet açısından kadınların erkeklere oranla algılanan sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğu, medeni durum açısından evli olan bireylerin bekâr olanlara oranla algılanan sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Sever ve Tunç (2020), lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça riskli davranışların azaldığı bulgulanmıştır. Algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farkın kız öğrenciler yönünde olduğu bulunmuştur. Bununla beraber yaş ve sınıf düzeyi arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul türü açısından algılanan sosyal destek düzeyinde farklılaşmalar olduğu ve bu farkın Anadolu Lisesi öğrencileri yönünde olduğu bulunmuştur. Son olarak sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyi de yüksek olduğu bulgulanmıştır.

2.6.8. Algılanan Sosyal Destek İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tinajero ve arkadaşları (2014) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, algılanan sosyal desteğin çeşitli yönleriyle ilişkili olarak cinsiyet ve sosyoekonomik statü farklılıkları incelenmiştir. Üniversitenin farklı bölümlerinden rastgele seçilen 855 öğrenci ile çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmada, kadınların erkeklerden daha fazla sosyal destek algıladığı bulgulanmıştır. Diğer bir bulguya göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek sosyal destek puanı aldıkları tespit edilmiştir. Son olarak, bu çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin eğitim düzeyinin üniversite öğrencileri tarafından algılanan sosyal destek düzeyini etkilediğini göstermiştir.

Camara, Bacigalupe ve Padilla (2014), ergenlerde sosyal desteğin rolü ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. 15-16 yaşlarındaki 80 ergenle yapılan çalışmada, odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmada, kişilerarası ilişkilerin stresörler ve sosyal destek kaynakları olmak üzere ikili rolünü ortaya çıkardığını göstermiştir. Ergenler tanıdık, olgun, arkadaş canlısı ve en önemlisi güvenmeye değer destek kaynaklarından yararlandıkları görülmüştür. İhtiyaçlar ve sunulan yardım arasında bir eşleşme olmasına rağmen, en değerli destek türleri duygusal destek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ergenlerde sosyal desteğin, stres ve sıkıntılara karşı koruyucu bir rol oynadığı görülmüştür.

Greene (2016), okul müdürlerinin yalnızlık ve algıladıkları sosyal destek ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bir anket aracı kullanılarak, katılımcıların sosyal destek algısı ve yalnızlık düzeyini belirlemek için veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmada algılanan sosyal destek ile yalnızlık düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda veri analizi sonucunda, algılanan sosyal desteğin, yalnızlığın, olumsuz bir yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca diğer analizler, öğretmenlerden alınan desteğin, müfettişlerden veya diğer müdürlerden algılanan destekten daha güçlü bir belirleyici olarak algılandığını belirlemiştir.

Kim ve arkadaşları (2017), sosyal destek ve öğrenci tükenmişliği ile ilgili yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında, sosyal desteğin öğrenci tükenmişliği ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Özellikle, okul veya öğretmen destekleri, öğrenci tükenmişliğiyle en güçlü negatif ilişkiye sahip olan sosyal desteğin alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerden ve akranlarından algılanan sosyal desteklerin de öğrenci tükenmişliği ile önemli bir olumsuz ilişkisi olduğu bulgulanmıştır. Öğrenci tükenmişliğinin 3 boyutu arasında yetersizlik, duygusal tükenme veya sinizmden çok sosyal destekle daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bulguların sonuçları, okul türünün (ortaokul ve ortaokul sonrası okul) genel sosyal destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkileri etkilediğini göstermiştir.

Kang, Park ve Wallace (2018), Güney Koreli yaşlılar ile ilgili yapmış oldukları bir çalışmada, algılanan sosyal destek, yalnızlık ve fiziksel aktivitenin yaşam kalitesi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Verilerin 65 yaş üstü 332 kişiden toplandığı görülmüştür. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı çalışmada, algılanan sosyal desteğin, fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi varken, yalnızlık ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan sosyal desteğin, doğrudan ve dolaylı olarak yaşam kalitesini olumlu anlamlı etkilediği görülmüştür.

Kent de Grey ve arkadaşları (2018), sosyal destek ile uyku arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Meta-analiz yöntemi ile yapılan araştırmada, 61 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu meta-analizin amacı, öncelikle sosyal destek ve uyku arasındaki ilişkiyi gözden geçirmek ve önceki çalışmalardan önerilen birkaç moderatörü test etmek olduğu görülmüştür. Rastgele etkiler modellenmesi, daha fazla sosyal desteğin, kaliteli uyku sonuçlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Yapılan meta-analiz çalışmasının sonucunda, sosyal destek ile olumlu uyku sonuçları arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani sosyal destek uyku kalitesini olumlu yönde etkilemekte olduğu görülmüştür.

Morin (2020), tarafından lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada sosyal destek ve sınıf ortamının yalnızlık ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışma, Norveç'teki 2099 lise birinci sınıf öğrencisi arasında öğrencilerin öğretmen desteği algıları, sosyal sınıf ortamı, okul yalnızlığı ve olası cinsiyet farklılıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yapısal eşitlik modellenmesi analizlerinden elde edilen sonuçlar, algılanan duygusal ve araçsal öğretmen desteğinin, öğrencilerin sosyal sınıf ortamına ilişkin algılarıyla doğrudan ve dolaylı olarak öğrenci yalnızlığını yordamış olduğunu göstermiştir. Erkekler için, her iki tür öğretmen desteği bu değişkenlerle önemli ölçüde ilişkiliyken, kızlar için yalnızca duygusal öğretmen desteği önemli olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul yalnızlığına en güçlü katkıda bulunan faktörün, sosyal sınıf ortamı algıları olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda, olumlu bir sosyal sınıf ortamının öğrenci yalnızlığına karşı önemli bir koruma olduğu ve öğretmenlerin sınıfta olumlu bir sosyal çevre oluşturarak öğrenciler arasında yalnızlığı önlemeye yardımcı olabileceği bulunmuştur.

Algılanan sosyal desteğe ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı değişkenlerle ilişkisi ele alınmış özellikle de cinsiyet ve yalnızlık değişkenleri ile ilişkisi en sık çalışılan konular olduğu ve genellikle nicel çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir.

2.6.9. Akademik Öz-Yeterlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Atik ve Erkan Atik (2017) tarafından lise öğrencilerinde akademik öz-yeterlik, umut ve problem çözme arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 15-21 yaş arasında bulunan 392 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin sürekli ve durumluk umut düzeyleri ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla beraber akademik öz-yeterlik ile problem çözme, öğrencilerdeki sürekli ve durumluk umut düzeylerinin anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmüştür. Genel olarak umut düzeyi

yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyi ile problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aktaş (2017), İlahiyat fakültesi öğrencileri ile yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilerde akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Yani öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlik düzeyleri de artmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik güdülenme ve sınıf düzeyleri değişkenlerinin akademik öz-yeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bununla beraber öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça akademik öz-yeterlik düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Koç ve Arslan (2017), ortaokul öğrencilerinde akademik öz-yeterlik ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada akademik öz-yeterlik ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada farklı değişkenler açısından farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerinde akademik öz-yeterlik düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine bakıldığında akademik öz-yeterlik düzeyinin 5. sınıf öğrencileri yönünde anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinde anne-baba eğitim durumlarının da etkili olduğu görülmüştür. Buna göre anne-babası üniversite mezunu olan öğrencilerde akademik öz-yeterlik puan ortalamaları daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Güzel (2017), lise öğrencileri ile yapmış olduğu bir çalışmada, akademik öz-yeterliğin internet kullanımı ile farklı değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Çalışmada 280 lise son sınıf öğrencisi yer almıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin genel akademik öz-yeterlik düzeylerinin düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve eğitim görülen bölüm açısından akademik öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. İnternet kullanma süresine göre akademik öz-yeterlik düzeyinde anlamlı farklılaşmaların olduğu ve bu farkın günde 2-3 saat internet kullananlar yönünde olduğu görülmüştür.

Polat (2017) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, akademik öz-yeterlik, kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi ve aşamalı regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inancı ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu yani akademik öz-yeterlik inancı artıkça öğrencilerin akademik başarıları da artmakta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerdeki normal kaygı ile akademik öz-yeterlik arasında da pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Aldan Karademir, Deveci ve Çaylı (2018), ortaokul öğrencilerinde akademik öz-düzenleme ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi araştırdıkları bir çalışmada, tarama modelinde betimsel bir araştırma yöntemi kullanmışlardır. Çalışmada, akademik öz-düzenleme ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yani akademik öz-düzenleme artıkça akademik öz-yeterlik de arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterlik düzeyinin kız öğrencilerde; 5. sınıfta olan öğrencilerde; demokratik anne-baba tutumu sergileyen ailelerden gelen öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gültekin ve Gürer (2018), öğretmen adaylarında akademik erteleme ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören 400 formasyon öğretmen adayının yer aldığı görülmüştür. Çalışmada yapılan analizler sonucunda akademik öz-yeterlik ile akademik erteleme arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet açısından farklılaşmanın olup olmadığına bakılmış ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin erkeklerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre akademik öz-yeterliğin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış fakat anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Benzer bir çalışma Akbay ve Gizir (2010) tarafından üniversite öğrencileri yapılmış ve çalışmada öğrencilerdeki akademik öz-yeterlik düzeyi ile akademik erteleme arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Uslu (2018), üniversite öğrencilerinde liderlik, akademik öz-yeterlik ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışmada, akademik öz-yeterlik ile liderlik becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; akademik öz-yeterlik ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin liderlik becerileri artıkça akademik öz-yeterlik düzeyi de artmakta ve bununla paralel olarak okula yabancılaşma algı düzeyleri düşmekte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca diğer bulgulara göre, öğrencilerin sınıf seviyeleri artıkça, daha önce bir işte çalışma deneyimi olduğunda, ağırlıklı not ortalamaları yükseldikçe ve etkinliklere uygulayıcı olarak katıldıklarında akademik öz-yeterlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Sıvacı ve Çöplü (2020), üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve modeli test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin sonucuna göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri akademik motivasyon düzeylerini %25 oranında açıklamakta olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte akademik öz-yeterlik, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini hem doğrudan hem de dolaylı olarak yordamakta olduğu bulunmuştur.

Duran ve Ercan (2020) tarafından 9 ve 12. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerde problem çözmeye yönelik inançları ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmada, problem çözmeye yönelik inançlar ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul türü, sınıf seviyesi ve cinsiyete göre akademik öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve akademik öz-yeterliğin, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla beraber akademik öz-yeterliğin okul türüne göre farklılaştığı ve bu farkın fen lisesi öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur.

2.6.10. Akademik Öz-Yeterlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Usher ve Pajares (2006), ortaokul öğrencilerinde akademik öz-yeterlik ve akademik öz-düzenlemenin kaynaklarını incelemişlerdir. Çalışma, 263 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada ustalık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve fizyolojik durum akademik öz-yeterliği ve akademik öz-düzenlemeyi yordayan değişkenler olarak görülmüştür. Ustalık deneyimi ve sosyal ikna kız öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik öz-düzenlemelerini etkilerken; ustalık deneyimleri ve dolaylı deneyimler erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarını etkilediği tespit edilmiştir. Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin ustalık deneyimleri ve sosyal iknaları, onların akademik benliklerini yordamıştır. Ustalık deneyiminin, düşük başarılı öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını yordamadığı bulunmuştur.

Khan (2013), üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, akademik öz-yeterlik, başa çıkma becerisi ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyi ile akademik performansları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, yani akademik öz-yeterlik artıkça akademik performans da artmakta olduğu

tespit edilmiştir. Öte yandan stresle başa çıkmanın, olumlu yeniden yorumlama ve gelişme, aktif başa çıkma, kabul ve planlama alt boyutları ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla beraber, stresle başa çıkma becerisinde madde kullanımı ile akademik öz-yeterlik arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mulyadi, Rahardjo ve Basuki (2016) tarafından evde eğitim alan öğrencilerin akademik streslerinde ebeveyn-çocuk ilişkisi, akademik öz-yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerinin rolü incelenmiştir. Evde eğitim alan 80 öğrenci ile yapılan çalışmada, ebeveyn-çocuk ilişkisi, benlik saygısı ve akademik öz-yeterlik, evde eğitim gören öğrencilerin akademik stresinin iyi birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik streslerinde akademik öz-yeterliğin doğrudan olumlu etkisi olduğu fakat dolaylı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber akademik stres ile akademik öz-yeterlik düzeyi arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer bir çalışma Pinugu (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılmış ve çalışmada, öz-yeterlik ile akademik doyum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; akademik stres ile öz-yeterlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Adams ve arkadaşları (2019), geribildirim, akademik kazanım ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkide akademik öz-yeterliğin rolünü incelemişlerdir. 232 öğrenci ile yapılan çalışmada, öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile geribildirim algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Akademik başarı ile öğrencilerin istedikleri notları elde edebileceklerine ve uygun çalışma davranışlarını benimseyebileceklerine olan güveni arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla beraber akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin geribildirim algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Kim ve Park (2020), lise öğrencilerinde akademik öz-yeterlik ile ilgili yapmış oldukları bir çalışmada, akademik öz-yeterlik, yaşam doyumunu ve kendini aşkınlık arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, akademik az-yeterlik ile yaşama doyumunu ve aşkınlık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlik düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde erkek öğrenciler lehine yüksek puan ortalamaların olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik başarı düzeyi yüksek olan ve akran ilişkileri iyi olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Li, Gao ve Xu (2020), üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları bir çalışmada, akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada, öğrencilerde akademik öz-yeterlik düzeyi arttıkça akademik erteleme ve akıllı telefon bağımlılığı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bununla beraber akademik erteleme ile akıllı telefon bağımlılığı arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterliğin, akademik erteleme ve akıllı telefon bağımlılığı arasında kısmi bir aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Yani akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ile akıllı telefon bağımlılığı arasında kısmen koruyucu bir rol oynamakta olduğu bulunmuştur.

Bulfone ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, hemşirelik bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin yıllara göre akademik öz-yeterlik düzeyleri incelenmiştir. 220 öğrenci ile 4 yıl süren boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Genel olarak, öğrencilerin akademik öz yeterlikleri, eğitimlerinin üç yıllık döneminde önemli ölçüde değişmediği görülmüştür. Öğrencilerin üniversite 1-3. yılları sırasında hem cinsiyet (kadın) hem de yaş (24-50 yaş) açısından akademik öz-yeterliklerinde zaman içinde meydana gelen değişiklikleri önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber kız öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları erkek öğrencilere göre daha düşük olmasına rağmen, akademik öz-yeterlikleri zamanla artarken, erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri zamanla azaldığı görülmüştür. Ek olarak, bilimsel geçmişi olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Wang, Han, Liu ve Xu (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin çevirim içi eğitim sürecinde öğretim elemanlarının rolüne ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmada 7210 üniversite öğrencisine çevirim içi anket yolu ile ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin algılanan öğrenme çıktılarının ve öğrenme memnuniyetinin eğitmen yeniliği ile pozitif, eğitmen performansı ile ise negatif olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretim desteği, öğrencilerin algılanan öğrenme çıktılarıyla olumlu yönde ilişkili iken; öğrenme doyumlarıyla doğrudan ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin, öğretim desteğinin ve eğitmen yeniliğinin, algılanan öğrenme çıktıları ve öğrenme tatmini üzerindeki etkisine aracılık ettiği görülmüştür.

Supervía and Robres (2021) tarafından yapılan bir çalışmada akademik öz-yeterlik ile duygu düzenleme ve akademik performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın, yaşları 12-18 arasında değişen 15 devlet lisesinde okuyan 2204 öğrenci ile yürütüldüğü görülmüştür.

Çalışmada, korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademik öz-yeterlik ile duygu düzenleme ve akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer sonuçlar, üç değişkenin önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve kümeleme analizinin bu profile yanıt veren ve üç değişkenin hepsinde ortalamanın üzerinde puanlar veren bir grup öğrenci belirlediğini göstermiştir. Bununla birlikte akademik öz-yeterliğin, duygu düzenleme ile akademik performans arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Akademik öz-yeterliğe ilişkin yurt içi ve yurt dışı çalışmaları incelendiğinde, genel olarak akademik öz-yeterlik ile akademik erteleme ve akademik performans değişkenleri ile ilişkisi ele alındığı, ilişkisel çalışmaların ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmüştür.

2.6.11. İlgili Değişkenlerin Birbiri İle İlişkili Olduğu Araştırmalar

Odacı ve Berber Çelik (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, problemlili internet kullanımı, akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, 661 üniversite öğrencisi ile yapılmış olup çalışmada elde edilen sonuçlara göre, problemlili internet kullanımı ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca problemlili internet kullanımı ile yeme tutumları arasında pozitif ilişki; akademik öz-yeterlik ile yeme tutumları arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Barrows, Dunn ve Lloyd (2013), tarafından yapılan bir çalışmada akademik öz-yeterlik, sınav kaygısı ve sınav notları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşları 18-23 arasında değişen toplam 110 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada, hem sınav kaygısı hem de sınav notları ile akademik öz-yeterlik ve sınav notları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca çoklu doğrusal regresyon analizi, sınav notunun sınav kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeyi ile tahmin edilebileceğini ve öz-yeterliğin kaygının etkilerini hafiflettiğini göstermiştir. Bununla birlikte yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerde daha düşük sınav kaygısı olduğu, düşük akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerde ise yüksek sınav kaygısı olduğu tespit edilmiştir.

Cassidy (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, akademik öz-yeterlik ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin doğası incelenmiştir. Çalışma, üniversite öğrencilerinden oluşan toplam 435 kişi ile yürütülmüştür. Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık düzeyleri, katılımcıların lisans öğrencileri olarak birinci,

ikinci veya üçüncü yıllarında tek bir veri toplama noktasında ölçülmüştür. Cinsiyet, yaş ve çalışma yılı verileri de toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlığın önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bununla beraber, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık ilişkisinde cinsiyet, yaş ve yıl değişkenlerinin anlamlı bir farkı olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma Vera, Charity ve Ngwoke (2018) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılmış olup çalışmada, akademik öz-yeterliğin, akademik yılmazlık üzerinde pozitif yönde güçlü bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik öz-yeterliliğin, akademik yılmazlık üzerindeki yordayıcı etkisi üzerinde cinsiyetin anlamlı bir moderatör etkisi olmadığı görülmüştür.

Sadoughi (2017), 220 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu bir çalışmada, akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlık, akademik uyum ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Korelasyon analizleri sonucunda, akademik öz-yeterlik ile akademik yılmazlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik öz yeterlik ile akademik uyum ve akademik performans arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu; akademik yılmazlık ile akademik uyum ve akademik performans arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın akademik uyumdaki varyansın% 35'ini anlamlı şekilde açıklayabildiğini göstermiştir. Ayrıca akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık akademik performanstaki varyansın% 10'unu açıklayabildiği bulunmuştur.

Ahmed, Umrani, Qureshi ve Samad (2018) tarafından yapılan bir çalışmada yüksek lisans öğrencilerinde akademik yılmazlık, akademik öz-yeterlik, öğretmen desteği ve öğrenci katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada 5 üniversiteden toplam 350 yüksek lisans öğrencisinin katıldığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, akademik öz-yeterlik ile öğrenci katılımı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda akademik yılmazlık ve öğretmen desteği ile öğrenci katılımı arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen desteğinin hem akademik öz-yeterlik ile öğrenci katılımı arasında hem de akademik yılmazlık ile öğrenci katılımı arasında aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Naderi, Khormae, Akbari ve Sabri (2018) lise öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlıkta aile iletişim modellerinin rolünü incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 291 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlığın olumlu bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Bununla beraber aile iletişim modellerinden konuşma yönelimi, akademik yılmazlığın ve akademik öz-yeterliğin olumlu bir yordayıcısı olduğu; yönetme yönelimi, akademik öz-yeterliğin olumsuz bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Dolaylı hipotez incelemesi, konuşma yöneliminin akademik yılmazlık üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkisi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, yönetme yönelimi yalnızca dolaylı olarak akademik yılmazlığı etkilediği görülmüştür.

Fathalla (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, akademik yılmazlık, sınav kaygısı, farkındalık ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada 800 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda akademik yılmazlık ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla beraber farkındalık, akademik yılmazlık ile pozitif yönde anlamlı ilişkili iken; sınav kaygısı ile negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi sonucunda, farkındalık ile akademik yılmazlık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık ettiği bulunmuştur.

Sert Ağır (2018a), akademik öz-yeterlik ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi de içine alan bir çalışma yapmıştır. Ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu bir çalışmada, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 396 kişi katılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda akademik öz-yeterlik ile sosyal destek düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlandığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada akademik öz-yeterliğin cinsiyet açısından farklılaştığı ve bu farklılaşmanın kızlar yönünde olduğu tespit edilmiştir. Yani kız öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Yüce (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, akademik yılmazlık, algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, 10-11. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 766 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, akademik yılmazlık ile akademik öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber akademik yılmazlık ile cinsiyet arasındaki farka bakılmış ve erkek öğrencilerde akademik yılmazlık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan çoklu regresyon analizinde, öğrencilerin akademik yılmazlıklarının, akademik öz-yeterlik algısı, sosyal öz-yeterlik algısı, algılanan sosyal destek ve cinsiyet tarafından manidar olarak yordandığı ve bu değişkenlerin birlikte akademik yılmazlığın yaklaşık %34'ünü açıkladığı görülmüştür. Yavuz ve Kutlu (2016) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, algılanan sosyal desteğin akademik yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Koca ve Dadandı (2019), lise öğrencilerinde akademik öz-yeterlik, sınav kaygısı, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 387 lise öğrenci yer almış olup çalışmanın sonuçlarına göre, akademik öz-yeterlik ile sınav kaygısı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bununla beraber akademik öz-yeterlik ile akademik motivasyon ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınav kaygısı ile akademik motivasyon ve akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Son olarak yapısal eşitlik modellemesi ile elde edilen sonuca göre akademik öz-yeterlik, akademik motivasyonu olumlu yönde açıklarken; sınav kaygısı ise olumsuz yönde açıkladığı görülmüştür. Benzer bir çalışma Şanlı (2020) tarafından yapılmış ve çalışmada lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri artıkça sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Kapıkıran (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı ve akademik dayanıklılık (yılmazlık) arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, 9-12. sınıflarda öğrenim gören 390 öğrenci ile yapılmıştır. Korelasyon analizinde, sınav kaygısı ile akademik yılmazlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla beraber sınav kaygısı ile ebeveyn akademik başarı desteği arasında negatif, ebeveyn başarı baskısı arasında ise pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde akademik yılmazlık ile ebeveyn başarı desteği arasında pozitif, ebeveyn başarı baskısı arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan yapısal eşitlik modellemesinde akademik yılmazlığın, ebeveyn başarı desteği ile sınav kaygısı arasında tam aracılık rolü varken; ebeveyn başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Permatasari, Ashari ve Ismail (2021) tarafından yapılan bir çalışmada COVID-19 Pandemisinde üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada 291 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Veriler, istatistiksel bir araç olarak SPSS ile doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucu, algılanan sosyal desteğin %71.8 ile akademik yılmazlığa önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve %28.2'sinin çalışma değişkenlerinin dışından geldiğini göstermektedir. Algılanan sosyal desteğin her yönü akademik yılmazlığa katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Aile desteğinin katkısı %42,4, öğretmen desteğinin katkısı %16,6 ve akran desteğinin katkısı %12,8'dir. Araştırmada elde edilen bulgular, aile desteğinin çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilere baskın katkı sağlayan

ve çevrimiçi öğrenme sürecinde akademik yılmazlığa en yüksek katkıyı sağlayan destek unsuru olduğu bulunmuştur.

İlgili değişkenlerin birbiri ile ilişkisini ele alan çalışmalar incelendiğinde, akademik yılmazlığın akademik öz-yeterlik ve sosyal destek ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu, sınav kaygısı ile negatif yönde ilişkisinin olduğu görülmüştür. Akademik yılmazlık ile problemlerli internet kullanımı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

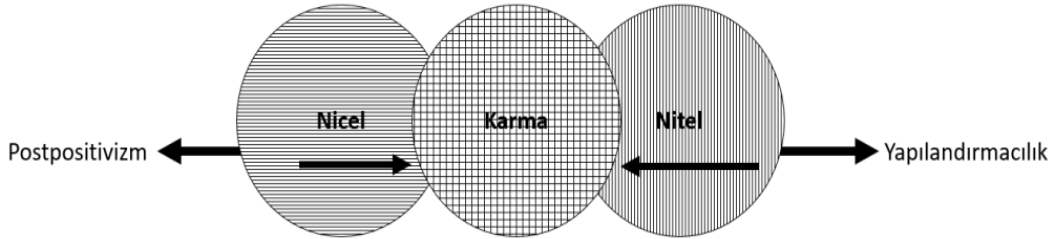
YÖNTEM

Bu bölüm, mevcut çalışma için metodolojik prosedürleri içermektedir. İlk olarak, çalışmanın araştırma deseni açıklanmıştır. İkinci olarak, katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgilere değinilmiştir. Üçüncü olarak, mevcut çalışma için veri toplama araçları ile bunların geçerlik ve güvenilirlik bulguları hakkında bilgiler sunulmuştur. Daha sonra veri toplama süreci ve temel kavramları ile veri analiz tekniği anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirerek sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017).

Karma yöntemler araştırmasının, metodolojik ve felsefik olarak durumu Şekil 1’de gösterildiği gibi nicel alanın postpozitivizm paradigmasını, nitel alanın ise yapılandırmacılık paradigmasını esas alıp bu iki yaklaşımdan ortaya çıkan sonuçları birleştirmesine dayandığı ifade edilmektedir (Toraman, 2021).



Şekil 1. Karma Yöntemler Araştırmasının Felsefik ve Metodolojik Gösterim

Kaynak: Toraman, 2021: 8.

Bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanmanın gerekçelerinden bir tanesi, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel veriler kullanmaktır. Karma yöntem araştırması kullanmanın bir diğer gerekçesi de veri çeşitlemesidir. Veri çeşitlemesi (triangulation), nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçları direkt karşılaştırmaya imkân sağlar ve veriler arasındaki benzerlik ve farklılıkları gösterip tartışma için daha fazla zemin hazırlamasına yardımcı olur (Toraman, 2021).

Karma yöntemler araştırmasının birçok temel desenleri vardır. Araştırmada önce nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş ardından nitel verilerle açıklanmış olduğu için açıklayıcı sıralı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma araştırma deseninde ilk aşama, nicel verilerin toplanması ve verilerin analizinden sonra nitel aşamada yapılan görüşmelerle nicel boyutta verilen cevapların açıklanmasına yardım etmeyi amaçlanmaktadır (Creswell, 2017: 224).

Araştırmanın nicel kısmında, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç arasındaki ipuçlarını elde etmek amacı ile yapılan korelasyonel araştırma yöntemi (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 29) kullanılmıştır. Bu bağlamda bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni yordamadaki rolünü test etmek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson momentler korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Araştırmada, akademik yılmazlık ile sınav kaygısı, problemlili internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca sınav kaygısı, problemlili internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterliliğin akademik yılmazlığı yordama düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilen, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır ve bireye tamamıyla yabancı olmayan bu olguların detaylı bir şekilde araştırılmasında kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler sonunda elde edilen verilere ilişkin içerik ve betimsel analizler yapılmıştır. Akademik olarak yılmaz olan öğrencilerin, sınav kaygısı, problemlili internet kullanımı, algıladıkları sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmaz olmalarını sağlayan faktörler öğrencilerin bakış açıları ile ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmına ilişkin çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde eğitimlerine devam eden lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamına alınacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanır. Ölçüt örnekleme yönteminde, “belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır” (Büyüköztürk vd., 2013:105).

Ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi Ortaöğretim Kurumlarında okuyan 12.sınıf öğrencileri çalışmaya alınmıştır.

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Nicel Çalışmadaki Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kız	597	59.9
	Erkek	400	40.1
Lise türü	Fen	77	7.7
	Anadolu	626	62.8
	İmam-Hatip	113	11.3
	Mesleki ve Teknik	181	18.2
Gelir	Düşük	316	31.7
	Orta	498	49.9
	Yüksek	183	18.4
Algılanan Anne baba Tutumu	İlgisiz	172	17.3
	Demokratik	430	43.1
	Aşırı Koruyucu	221	22.2
	Otoriter	174	17.5

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda 597 kız ve 400 erkek olmak üzere toplam 997 lise öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %7.7’si Fen Lisesinde, %62.8’i Anadolu Lisesinde, %11.3’ü İmam-Hatip Anadolu Lisesinde ve son olarak %18.2’si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okumaktadır. Öğrencilerin aylık gelirleri incelendiğinde, 316 öğrenci ailesinin aylık gelirinin düşük olduğunu, 498 öğrenci ailesinin aylık gelirinin orta düzeyde olduğunu ve 183 öğrenci ise ailesinin aylık gelirinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Son olarak algılanan anne-baba tutumları incelendiğinde öğrencilerin %17.3’ü ailesini ilgisiz; %43.1’i demokratik; %22.2’si aşırı koruyucu ve %17.5’i otoriter olarak görmektedir.

Çalışmanın nitel kısmına ilişkin çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemine göre farklı lise türlerinde okuyan 6’sı kız, 7’si erkek toplam 13 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında 12. sınıf olma ve bunun yanı sıra çeşitli zorluklara rağmen akademik olarak başarılı olan öğrenciler seçilmiştir. Bu süreçte okul psikolojik danışmanlarından

yardım alınarak öğrenci seçimi gerçekleştirilmiştir. Okul psikolojik danışmanların öğrencilerle yaptıkları bireysel görüşmeler ve gözlemler sonucunda belirlenen ve gönüllü olan öğrenciler nitel araştırmaya dahil edilmiştir. Nitel araştırmaya dâhil edilen öğrencilerden 4'ü Fen Lisesi, 4'ü Anadolu Lisesi ve 5'i Meslek Lisesi (1 öğrenci İmam-Hatip öğrencisi diğer 4 öğrenci Mesleki ve Teknik Lise öğrencisidir) öğrencisidir. Öğrencilere ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Nitel Çalışmadaki Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler

NO	Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Yaşadığı Zorluk
1	K1	Erkek	Anadolu Lisesi	Kalabalık Aile Ortamı
2	K2	Kadın	Anadolu Lisesi	Aile Baskısı
3	K3	Erkek	Anadolu Lisesi	Konuşma Bozukluğu
4	K4	Kadın	İmamhatip Lisesi	Düşük Sosyoekonomik Düzey
5	K5	Kadın	Anadolu Lisesi	Olumsuz Arkadaş Ortamı
6	K6	Erkek	Meslek Lisesi	İlgisiz Aile Ortamı
7	K7	Kadın	Meslek Lisesi	Olumsuz Akran İlişkileri
8	K8	Erkek	Meslek Lisesi	İlgisiz Aile Ortamı
9	K9	Erkek	Meslek Lisesi	Olumsuz Arkadaş Ortamı
10	K10	Kadın	Fen Lisesi	Çevre Baskısı
11	K11	Erkek	Fen Lisesi	Olumsuz Annebaba Tutumu
12	K12	Erkek	Fen Lisesi	Aşırı Aile Baskısı
13	K13	Kadın	Fen Lisesi	Aşırı Çevre Baskısı

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, sınav kaygısını ölçmek için Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (Totan, 2018), problemlili internet kullanımını ölçmek için Ergenlerde Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği (Ceyhan ve Ceyhan, 2014), algılanan sosyal desteği ölçmek için Ekolojik Eğitim Değer Algısı Ölçeği (Aliyev, Akbaş ve Özbay, 2021), akademik öz yeterliği ölçmek için Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007), akademik yılmazlığı ölçmek için Akademik Yılmazlık (Dayanıklılık) Ölçeği (Kapıkıran, 2012) ve araştırmacılar

tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu için araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu cinsiyet, öğrenim gördükleri lise türü, ailenin gelir düzeyi, katılımcıların algıladıkları anne-baba tutumları gibi bilgileri belirlemek üzere hazırlanmıştır.

3.3.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ)

Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ölçek, Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçe'ye üniversite öğrencilerine yönelik olarak uyarlanmıştır. Daha sonra Totan (2018), ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi amacı ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, özgün formunda sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir programın etkisini incelemeye kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Driscoll (2007) tek bir boyutta on madde olarak ölçeği şekillendirirken Totan ve Yavuz (2009) bir maddenin iki farklı işaret değişkeni olarak tanımlanmasının Türkçe dil bilgisi için daha uygun olacağını düşünerek ölçeği on bir madde olarak Türkçeye çevirmişlerdir. Betimleyici faktör analizleri sonucunda ölçeğin tek faktörlü ve on bir maddelik bir ölçek olduğu görülmüştür. Beşli likert türünde hazırlanan ölçekte alınan yüksek puan sınav kaygısı düzeyinin de yüksek olduğunu, alınan düşük puan sınav kaygısı düzeyinin de düşük olduğunu göstermektedir. Bununla beraber doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin ortaokul ve lise öğrencilerinde doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin madde faktör yüklerinin ortaokul öğrencilerinde .61 ile .81 aralığında; lise öğrencilerinde .53 ile .82 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin güvenirlik incelemesi için yapılan analizlerde ölçeğin ortaokul öğrencilerinde Cronbach alfa değerinin .92, lise öğrencilerinde ise .91 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değerinin .88 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen sonuçlara göre $\chi^2= 174.97$, $sd= 42$, $\chi^2/sd= 4.16$, $p=0.00$, $CFI= .99$, $NFI= .98$, $RMSEA= .05$, $RMR= .05$, $GFI= .97$ düzeyindeki uyum iyiliği indeksleri tespit edilmiş ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.3. Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği-Ergen (PİKÖ-E)

Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen ölçeğin, ergenlerde güvenilirlik ve geçerlik çalışması Ceyhan ve Ceyhan (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek 27 madde ve 3 faktörden (internetin olumsuz sonuçları, aşırı kullanım ve sosyal fayda/sosyal rahatlık) oluşmaktadır. 7. ve 10. maddeler tersten puanlanmaktadır. 5'li likert türünde hazırlanan ölçekte alınan puanlar 27 ile 135 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin internet kullanımlarının sağlıksızlaştığını, yaşamlarını olumsuz etkilediğini ve bağımlılık gibi patolojik eğilimin işareti olabileceğini göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik düzeylerinin bulunması kapsamında açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri yapılmış ve güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür ($\chi^2= 876.66$, $sd= 347$, $\chi^2/sd= 2.52$, $p=0.00$, $CFI= .92$, $RMSEA= .05$, $GFI= .90$). Bununla birlikte Cronbach Alfa değerinin .93 olduğu tespit edilmiştir (Ceyhan ve Ceyhan, 2014).

Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa değerinin .94 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulamalı faktör analizinde elde edilen sonuçlara göre $\chi^2= 2306.54$, $sd= 321$, $\chi^2/sd= 7.18$, $p=0.00$, $CFI= .97$, $NFI= .96$, $RMSEA= .07$, $RMR= .10$, $GFI= .85$ düzeyindeki uyum iyiliği indeksleri tespit edilmiş ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada problemlı internet kullanımı ölçeğinin toplam puanı kullanılmıştır.

3.3.4. Ekolojik Eğitim Değer Algısı Ölçeği (EEDAÖ)

Aliyev, Akbaş ve Özbay (2021) tarafından geliştirilen ölçek, bireylerin akademik/eğitsel gelişimleri hakkında algıladıkları sosyal desteğin düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Beşli likert tipi "1=Kesinlikle katılmıyorum" ile "5=Kesinlikle katılıyorum" arasında yanıtlanabilen ölçek, altı madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçekte elde edilen madde faktör yüklerinin .42 ile .78 arasında olduğu, Cronbach Alfa değerinin .71 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa değerinin .76 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulamalı faktör analizinde elde edilen sonuçlara göre $\chi^2= 70.29$, $sd= 7$, $\chi^2/sd= 10.04$,

$p=0.00$, $CFI= .97$, $NFI= .97$, $RMSEA= .09$, $RMR= .05$, $GFI= .98$ düzeyindeki uyum iyiliği indeksleri tespit edilmiş ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.5. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖÖ)

Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek tek boyut ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipinde hazırlanmış olup “bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor” şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin .50 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğe ilişkin yapılan analizlerde Cronbach alfa değerinin .79 düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ölçek lise ve üstü bütün gruplara uygulanabilmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa değerinin .76 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen sonuçlara göre $\chi^2= 46.60$, $sd= 12$, $\chi^2/sd= 3.88$, $p=0.00$, $CFI= .99$, $NFI= .99$, $RMSEA= .05$, $RMR= .04$, $GFI= .99$ düzeyindeki uyum iyiliği indeksleri tespit edilmiş ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.6. Akademik Yılmazlık (Dayanıklılık) Ölçeği (AYÖ)

Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma aşamasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Kapıkıran (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek altı madde ve “benim için tamamen doğru değil” “benim için oldukça doğru” biçiminde puanlamayı gerektiren 7'li likert türünden bir ölçektir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yüklerinin .70 ile 83 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin bu yapısının uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tüm uyum değerleri iyi düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2= 21.80$, $sd= 8$, $\chi^2/sd= 2.72$, $p=0.00$, $CFI= .98$, $RMSEA= .07$, $GFI= .98$). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .89, üç hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirliliği $r = .82$ olarak bulunmuştur (Kapıkıran, 2012).

Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa değerinin .82 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen sonuçlara göre $\chi^2= 46.33$, $sd= 7$, $\chi^2/sd= 6.61$,

$p=0.00$, $CFI= .99$, $NFI= .99$, $RMSEA= .07$, $RMR= .08$, $GFI= .98$ düzeyindeki uyum iyiliği indeksleri tespit edilmiş ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların sınav kaygısı, problemleri internet kullanımı, algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık düzeylerine yönelik deneyimlerini elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. Katılımcıların bu deneyimlerine ulaşmak için açık uçlu sorular ve süreç içerisinde gelişen destekleyici sorular kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin akademik yılmazlıklarını etkileyen sınav kaygısı, problemleri internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik gibi değişkenlerin derinlemesine incelenmesi; öğrencilerin sınavlara, internet kullanımına, sosyal destek algılarına ve akademik öz-yeterliklerine ilişkin bakış açılarını keşfetmek ve bu değişkenlerin, akademik yılmazlık ile ilişkilerini görmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan sorular, Ölçme ve Değerlendirme alanında bir Profesör, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından bir Profesör, bir Doçent ve bir Doktor Öğretim Üyesinden uzman görüşleri alındıktan sonra daha kapsamlı ve açık uçlu soruların eklenmesi, birkaç ifade tarzının değiştirilmesi gibi gerekli düzeltmeler/değişiklikler yapılmıştır. Forma son şekli verildikten sonra gönüllü öğrencilere uygulanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanma aşamasında ilk olarak araştırmanın tüm değişkenlerini içeren geniş kapsamlı sorular hazırlanmıştır. Görüşme formunda, akademik olarak yılmaz olan öğrencilerin sınav kaygıları, problemleri internet kullanım durumları, sosyal desteği algılama düzeyleri, akademik öz-yeterlik inançları ve başarısızlık veya baskı karşısındaki tutumlarına ilişkin çeşitli sorular yer almıştır.

Sınav kaygısına ilişkin olarak, sınavlardan önce, sınav esnasında ve sınav sonrası neler hissettikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Sosyal/eğitsel destek algılarına ilişkin olarak çevrenin eğitime bakışı ve öğrencilerin eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları desteği alıp almadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Akademik öz-yeterliklerine ilişkin, sınavlarda başarılı olmaya yönelik inançları ve hazırlanma süreçlerinin öz-yeterliklerine olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin problemleri internet kullanımı konusunda, interneti ortalama günde kaç saat kullandıkları ve bu kullanımın hayatlarını nasıl etkilediğine yönelik deneyimleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Son olarak akademik yılmaz olan öğrencilerin başarısızlık

karşısında ne tür bir tavır takındıkları ve çevre baskısı ile nasıl baş ettikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için öncelikle Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan onayı alınmış ve ardından Gaziantep Valiliğinin onayı ile Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Bu araştırmada veriler, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey İlçelerinde farklı Ortaöğretim kurumlarında okuyan 12. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. COVID-19 Pandemisi nedeni ile öğrencilerin büyük çoğunluğu okula gitmediği için ölçme araçları Google Forma aktarılarak öğrencilerin çevrimiçi olarak formları doldurmaları sağlanmıştır.

Verilerin toplanma sürecinde nicel veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bu noktada lisede çalışan okul idaresi ve okul psikolojik danışmanlardan yardım istenmiş ve öğrencilerin ölçme araçlarını gerçekçi bir şekilde doldurmaları konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Nitel verilerin toplanması aşamasında yine okul idarecileri ve okul psikolojik danışmanlarından yardım alınarak farklı lise türlerinde okuyan, araştırmaya katılmayı onaylayan 6 kız ve 7 erkek toplam 13 gönüllü öğrenci ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmede araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, 10 gün devam etmiş, sessiz ve gizliliğe uygun bir ortamda yapılmış ve ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Karma desen çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada öncelikle nicel kısımda, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile betimsel istatistikler kullanılmıştır. Daha sonra bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının faktör yapılarını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Son olarak değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson momentler korelasyon katsayısından ve bağımsız

değişkenlerin, bağımlı değişkeni yordamadaki rolünü test etmek amacıyla da hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada akademik yılmazlık bağımlı değişken iken, okul türü, sınav kaygısı, algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve problemlerle internet kullanımı bağımsız değişkenlerdir.

Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sürekli değişkenler olmaları gerekmektedir fakat bazı araştırmalarda kategorik değişkenli bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelenmek istenebilir. Bu durumda kategorik değişken, düzeylerinden biri dışta tutularak düzey sayısının bir eksiği (G-1) kadar üretilen ve “dummy” değişken olarak adlandırılan yeni yapay değişkenlere dönüştürülerek analize dâhil edilebilir (Büyüköztürk, 2015: 92). Bu bağlamda lise türlerinin akademik yılmazlık üzerindeki etkisi incelendiği için dummy değişken olarak oluşturulmuş ve Fen Lisesi başlangıç kategorisinde ele alınmıştır. Dummy değişkene ilişkin kodlama Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Dummy Değişken Kodlaması

Değişken	Düzy	Dummy Değişken	Kodlama	Dışta Tutulan Kategori
Okul türü	1. Fen Lisesi	okul_1	Anadolu:1, Diğerleri:0	Fen Lisesi
	2. Anadolu Lisesi	okul_2	İmamhatip:1, Diğerleri:0	
	3. İmamhatip Lisesi	okul_3	Meslek:1, Diğerleri:0	
	4. Meslek Lisesi			

Hiyerarşik regresyon analizinde ilk blokta demografik değişkenlerden olan okul türü değişkeni yer almıştır. Alanyazın incelenmesi sonucunda akademik yılmazlıkta koruyucu faktörlerin önemi daha fazla vurgulandığı için (Arif ve Mirza, 2017; Keogh, 2000; Kong, 2020; Özbay ve Aydoğan, 2013; Rojas, 2015; Ungar, Russell ve Connelly, 2014; Yavuz ve Kutlu, 2016) ikinci blokta algılanan sosyal destek ile akademik öz-yeterlik değişkenleri analize dâhil edilmiştir. Üçüncü ve son blokta da akademik yılmazlığın risk faktörlerinden olan sınav kaygısı ve problemlerle internet kullanımı değişkenleri analize dâhil edilmiştir.

Temel analizlerden önce ilk olarak veri setindeki kayıp verilerin dağılımına bakılmış ve kayıp veri olmadığı görülmüştür. Ayrıca verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer içerme durumu incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerlerin tespit edilmesi için +3 ile -3 arasında değişen z puanları kullanılmış (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) olup 14 tek değişkenli uç değere rastlanmıştır. Bununla birlikte çok değişkenli uç değerlerin tespiti

için ise mahalnobis uzaklıkları hesaplandı ($p < .001$) ve 5 çok değişkenli uç değere rastlanmış ve toplamda 19 uç değer olduğu tespit edilmiş ve bu uç değerler analize dâhil edilmemiştir. Veri analiz sürecinde veriler, SPSS 24 ve LISREL 8.71 programları aracılığı ile test edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcıların değişkenlere ilişkin deneyimlerinin keşfedilebilmesi amacı ile fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda görüşmelerde elde edilen ses kayıtları öncelikle araştırmacı tarafından deşifre edilerek Word belgesinde yazılı metne dönüştürülmüştür. Daha sonra dökümler tekrar tekrar ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve anlam birimlerine ilişkin temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Creswell (2017) ve Yıldırım ve Şimşek'in (2018) tutarlık ve inandırıcılık için önerileri doğrultusunda bazı çalışmalar yapılmıştır. Tutarlığı ve inandırıcılığı artırma adına analiz sürecinde araştırmacı ve bir uzman bağımsız şekilde, tema, kategori, kodlama ve anlam sürecini gerçekleştirmişlerdir. Bununla beraber zengin ve detaylı betimleme için; katılımcıların ifadeleri olduğu gibi yazıya aktarılmış ve bulgular kısmında katılımcıların ifadeleri doğrudan metin içerisinde sunulmuştur. Son olarak araştırmacı, çalıştığı kurum itibarıyla katılımcılarla uzun süreli etkileşim ve gözlem içinde yer almıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak sınav kaygısı, problemler internet kullanımı, akademik öz-yeterlik ve algılanan sosyal desteğe yönelik nicel ve nitel bulgular verilecektir. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularıyla araştırmanın denenceleri test edilmeye çalışılacaktır.

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

Akademik yılmazlığın yordayıcılarının araştırıldığı araştırmadan elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testleri seçmek amacıyla ölçeklerden elde edilen puanların parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı tespit edilmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2015).

Normallik varsayımı, verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu varsayar. Bu amaçla verilerin normalligi, kolmogorov-Smirnov testi ile çarpıklık ve basıklık değerleri, histogram dağılımı, Normal P-P grafiği ve saçılma diyagram matrisi ile kontrol edilmiştir. Bu çalışmada normallik varsayımını kontrol etmek için SPSS 24 programı kullanılmıştır.

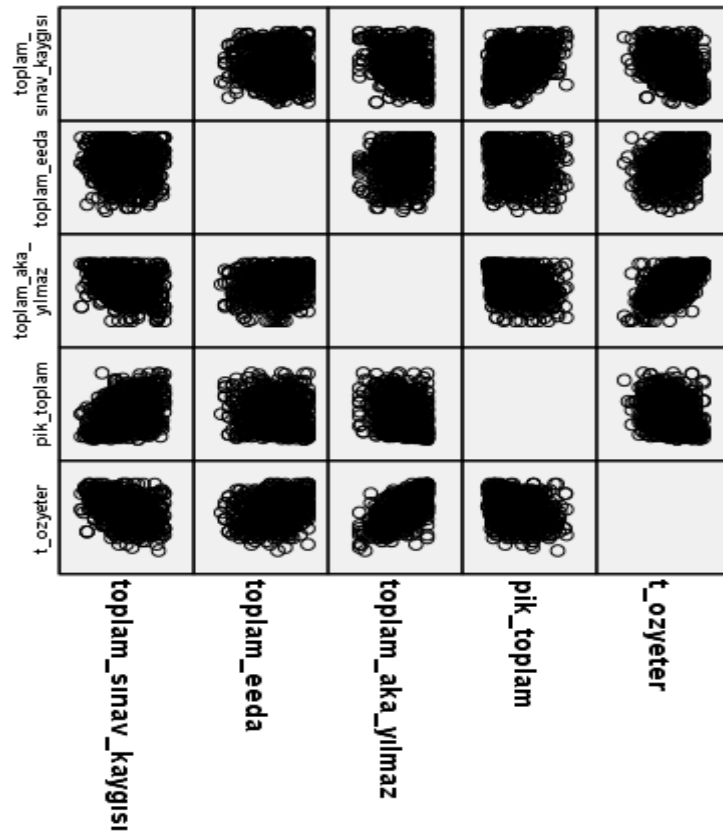
Doğrusallık varsayımı, dağılım grafikleri aracılığıyla test edildi ve doğrusallık varsayımının ihlal edildiğine dair herhangi bir göstergeye rastlanmamıştır. Ayrıca histogramlar ve P-P grafikleri görsel olarak kontrol edilmiştir. Histogramlar ve P-P grafikleri, verilerin normal dağılımını göstermiştir.

Tablo 4. Katılımcıların değişkenlerin toplam puan ortalamaları ile bu toplam puan ortalamalarına ilişkin normallik testi sonuçları

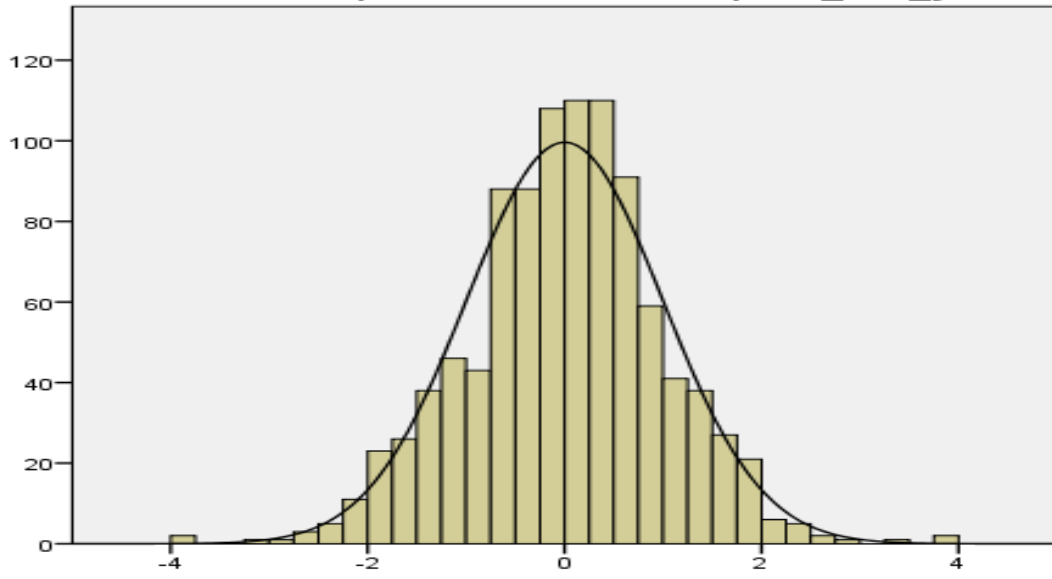
	Median	Minimum	Maximum	Kolmogorov-Smirnov	P	Çarpıklık	Basıklık
Sınav Kaygısı	34.00	11.00	55.00	.00	.00	.07	-.65
Alg Sos Destek	22.00	7.00	30.00	.00	.00	-.40	-.23
Akademik Yılmazlık	29.00	6.00	42.00	.00	.00	-.37	-.25
Prob İnt Kullanımı	62.00	27.00	127.00	.00	.00	.45	-.53
Akademik Özyeterlik	20.00	7.00	28.00	.00	.00	-.09	-.42

Tablo 4 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, Sınav Kaygısı, Algılanan Sosyal Destek, Akademik Yılmazlık, Problemlı İnternet Kullanımı ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeklerinin toplam puan ortalamaları normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Ancak çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği ve bu yüzden normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) ifade edilebilir.

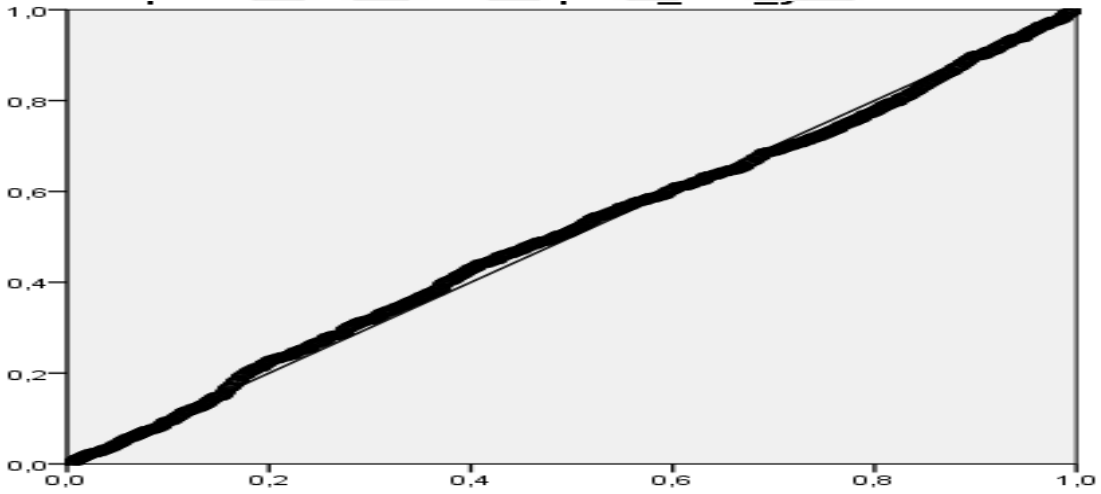
Çoklu normallik ve doğrusallık için yapılan analizlere ilişkin şekiller aşağıda yer almaktadır.



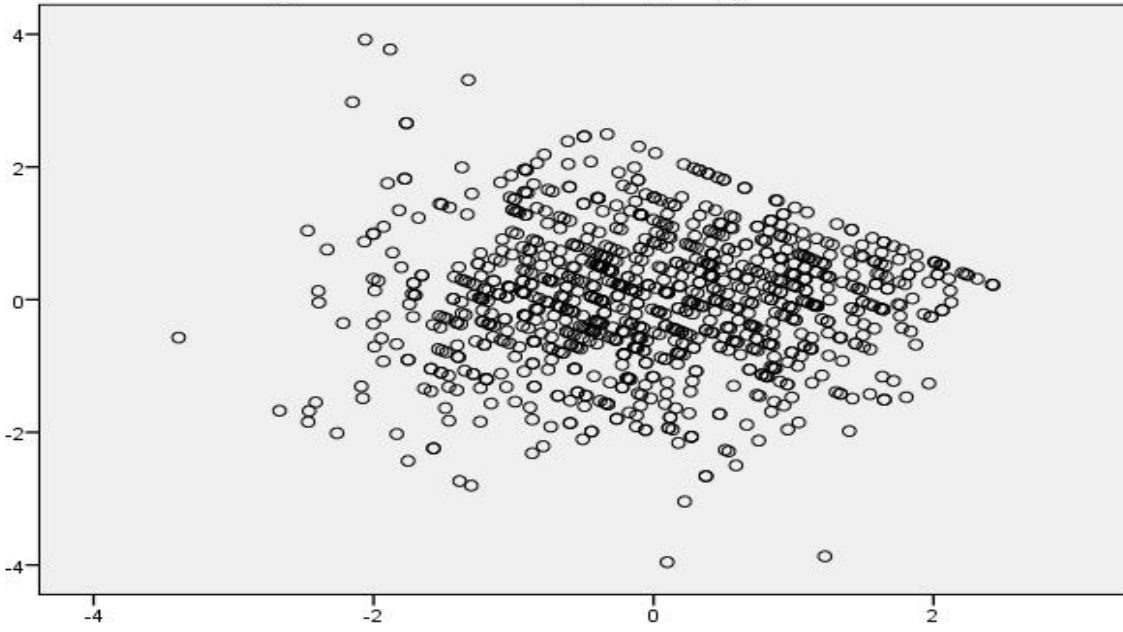
Şekil 2. Değişkenlere ait Saçılma Diyagramı Matrisi



Şekil 3. Bağımlı Değişkene ait Histogram



Şekil 4. Bağımlı Değişkene ait P-P Grafiği



Şekil 5. Standardize Edilmiş Artık Değerler

Çoklu bağlantılılık varsayımı, değişkenler arasında yüksek bir ilişkinin olmadığını varsayar. İki değişkenli korelasyonlar (Pearson) .80 üzerinde ise korelasyon çoklu bağlantı olabileceğini, .90 üzerindeki korelasyon ise ciddi bir çoklu bağlantı sorunun olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2015:100). Mevcut çalışmada Tablo 5’te gösterildiği gibi iki değişkenli korelasyonlar $r=.10$ ile $r=.61$ arasında değişmektedir.

Ayrıca, çoklu bağlantı için tolerans ve varyans artış faktörü (VIF) değerleri kontrol edilmelidir. Büyüköztürk’e (2015) göre toleranslar 10’dan büyük, VIF değerleri 10’dan küçük ve Durum İndeksi (CI) 30’dan küçük olmalıdır. En yüksek VIF değeri 1.36, en düşük tolerans değeri .74 ve en büyük CI değerinin 22.57 olduğundan, mevcut durumda çoklu bağlantı varsayımı karşılanmıştır.

Tablo 5. Değişkenlere İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

	\bar{x}	Ss	1	2	3	4	5
1. Sınav Kaygısı	33.91	9.58	1				
2. Alg Sos Destek	21.68	4.83	-.10**	1			
3. Akademik Yılmazlık	28.89	7.64	-.35**	.25**	1		
4. Prob İnt Kullanımı	63.94	21.82	.41**	-.17**	-.31**	1	
5. Akademik Özyeterlik	19.64	3.92	-.40**	.32**	.61**	-.27**	1

** .p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, akademik yılmazlık puanları ile algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; akademik yılmazlık puanları ile sınav kaygısı ve problemlı internet kullanımı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Genel olarak bu sonuçların, regresyon analizi için gerekli olan normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı koşulu ve VIF değerlerinin ihlal edilmediğini göstermektedir. Bu kapsamda akademik yılmazlığın yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla ilk blokta lise türleri yer alırken ikinci bloğa algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik eklenmiş ve son bloğa ilk iki bloktaki değişkenlerin yanı sıra sınav kaygısı ve problemlı internet kullanımı değişkenleri eklenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Akademik Yılmazlığın Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz

Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	ΔR^2	R ²
Blok 1: Okul türü					
Sabit	31.29	.87		.01	.01
Okul_1	-2.85	.92	-.18		
Okul_2	-1.77	1.13	-.07		
Okul_3	-2.23	1.39	-.11		
Blok 2: Koruyucu Faktörler					
Sabit	4.97	1.39		.37	.38
Okul_1	-1.05	.72	-.07		
Okul_2	-.16	.89	-.01		
Okul_3	-.47	.83	-.02		
ASD	.09	.04	.06		
Özyeterlik	1.15	.05	.59		
Blok 3: Risk Faktörleri					
Sabit	12.68	1.83		.03	.41
Okul_1	-1.04	.72	-.07		
Okul_2	-.20	.88	-.01		
Okul_3	-.23	.81	-.01		
ASD	.08	.04	.05		
Özyeterlik	1.03	.06	.53		
Sınav	-.06	.02	-.08		
PİK	-.05	.01	-.13		

Not: Okul türü değişimi için referans düzey (grup): Fen Lisesi; Okul_1 için Anadolu lisesi (1), diğerleri (0); Okul_2 için İmamhatip lisesi (1), diğerleri (0); Okul_3 için Meslek lisesi (1), diğerleri (0)

Tablo 6’da hiyerarşik regresyon analizini oluşturan modellere ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, birinci blokta yer alan lise türlerinin akademik yılmazlığa ilişkin toplam varyansın % 1’ini açıkladığı görülmektedir ($F(3,993)=3.58$, $p<.05$). okul_1 ve okul_3 olarak kodlanan dummy değişkenleri manidar yordayıcılar; okul_2 olarak kodlanan dummy değişkeni manidar yordayıcı değildir. Anadolu lisesi için tanımlanan okul_1 ve meslek lisesi için tanımlanan okul_3 dummy değişkenleri ile bağımlı değişken olan akademik yılmazlık arasında negatif bir ilişki olduğu; Anadolu ve Meslek lisesi öğrencilerinin bağımlı değişkene ait puanlarının Fen lisesi öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yani Fen lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine göre akademik yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci blokta koruyucu faktörlerden olan algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik değişkenleri analize dâhil edilmiştir. Bu iki değişkenin modele eklenmesi ile akademik yılmazlığa ilişkin açıklanan toplam varyansın % 38’e yükseldiği görülmektedir ($F(5,991)=122.49$, $p<.05$). Bununla birlikte algılanan sosyal destek ile akademik öz-yeterliğin analize dâhil edilmesi ile açıklanan varyansta meydana gelen değişimin %37 olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü blokta risk faktörlerinden olan sınav kaygısı ve problemlili internet kullanımı analize dâhil edilmiştir. Bu iki değişkenin toplam varyansta % 3'lük bir değişim meydana getirdiği görülmektedir. Lise türleri, algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik, sınav kaygısı ve problemlili internet kullanımı birlikte, akademik yılmazlığa ilişkin toplam varyansın %41'ni açıkladığı görülmektedir ($F(7,989)=97.58, p<.05$).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları, bütün değişkenler analize dahil edildiğinde algılanan sosyal desteğin ($\beta= .05, p<.05$), akademik öz-yeterliğin ($\beta= .53, p<.05$), sınav kaygısının ($\beta= -.08, p<.05$) ve problemlili internet kullanımının ($\beta= -.13, p<.05$) akademik yılmazlığı anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Bununla birlikte akademik yılmazlık ile algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülürken; akademik yılmazlık ile sınav kaygısı ve problemlili internet kullanımı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yani sınav kaygısı ve problemlili internet kullanımı arttıkça akademik yılmazlık düzeyinin azalmakta olduğu ifade edilebilir.

4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde sınav kaygısı, algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik, problemlili internet kullanımı ve akademik yılmazlık düzeylerine ilişkin görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla incelenmesine yer verilmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen bulguların daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla içerik analizleri yapılmıştır. Yapılan görüşme kayıtlarının içerik analizi yapıldıktan sonra “Akademik yılmaz öğrencilerde sınav kaygısı”, “Akademik yılmaz öğrencilerde çevrenin eğitim değer algısı”, “Akademik yılmaz öğrencilerde akademik öz-yeterlik algısı”, “Akademik yılmaz öğrencilerde internet kullanımı” ve nicel çalışma kısmında başa çıkma tutumları ya da becerileri ölçülmemesine rağmen nitel çalışmanın bulgularında ortaya çıkan “Akademik yılmaz öğrencilerde başa çıkma yöntemleri” olmak üzere beş tema elde edilmiştir. Bu beş tema altında da kategoriler sıralanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Yöndem (2012) sınav kaygısına ilişkin yapmış olduğu nitel çalışmada ana temalar olarak fiziksel belirtiler, davranışsal belirtiler ve bilişsel özellikler olarak belirlerken; Aydın ve Aydın (2020), sınav algısı, şimdiki zaman farkındalığı ve bilinçli farkındalık becerileri, bilişsel ayrışma becerileri ve stratejileri, yaşantısal kaçınma ve kabul olmak üzere dört ana tema belirlemiştir. Problemlili internet kullanımına ilişkin Baltacı, Akbulut ve Zafer (2020), internet kullanımını kontrol edebilme, aile içi ilişkiler, sosyal yaşam ve akademik yaşam gibi ana temalar tespit ederlerken; Dursun (2020), internet kullanım

amacı, internet kullanımı, internete dair algı ve sosyal hayata etkileri olmak üzere dört tema tespit etmiştir. Algılanan sosyal destek ile ilgili Toker, Başgöl ve Özaydın (2019), beklentiler, aile gereksinimleri ve sosyal destek algıları olmak üzere üç ana tema belirlemişlerdir. İkinci Vural ve Hamurcu (2008) özyeterlik inancı ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, yeterli olma, büyük oranda yeterli olma, az yeterli olma ve yeterli olmama gibi dört tema tespit etmişlerdir. Son olarak başa çıkma yöntemleri ile ilgili Bayrakçı ve Dinç (2020), pasif başa çıkma stratejiler ve aktif başa çıkma stratejiler olarak iki ana tema belirlerken; Uysal Bayrak, Özen Altınkaynak ve Erginsoy Osmanoğlu (2018), bilişsel, davranışsal ve kaçınmacı başa çıkma stratejileri olmak üzere üç ana tema belirlemişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen değerlendirmelerle oluşturulan temalara ilişkin kategoriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Analiz Sonuçları

	Tema 1. Akademik yılmaz	Tema 2. Akademik yılmaz	Tema 3. Akademik yılmaz	Tema 4. Akademik yılmaz	Tema 5. Akademik Yılmaz
TEMA	öğrencilerde sınav kaygısı	öğrencilerde çevrenin eğitim değer algısı	öğrencilerde akademik öz-yeterlik algısı	öğrencilerde internet kullanımı	Öğrencilerde Başa çıkma yöntemleri
	Başarısızlık korkusu	Çevrenin Eğitime Bakışı	Hazırlığın Olumlu Etkisi	Olumlu Etki	Olumlu İçsel Konuşma
	Bedensel tepkiler	Destekleyici Sosyal Çevre	Yüksek Özyeterlik İnancı	Olumsuz Etki	Çevre Desteği
KATEGORİ	Rahatlık hissi	Yetersiz Sosyal Destek	Düşük Özyeterlik İnancı		Görmezden Gelme
	Sonuca göre düşünme				Özdüzenleme Becerisi
	Duygusal tepkiler				İçsel başa çıkma
	Davranışsal tepkiler				

4.2.1. Akademik Yılmaz Öğrencilerde Sınav Kaygısı Teması

Bu kısımda öğrencilerin sınav kaygısına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin sınavlardan önce, sınavlar esnasında ve sonunda neler hissettiklerine ait deneyimleri “Akademik yılmaz öğrencilerde sınav kaygısı” teması altında gösterilmiştir. Katılımcıların sınavlara ilişkin algıları sınav öncesi, sınav esnası ve sınav sonrası durumlara göre; başarısızlık korkusu (f=4), bedensel tepkiler (f=2), rahatlık hissi (f=5), sonuca göre düşünme (f=6), duygusal tepkiler (f=8) ve davranışsal tepkiler (f=2) olmak üzere altı kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Başarısızlık Korkusu: Öğrencilerde sınavlara hazırlık sürecinde özellikle önemli sınavlardan önce başaramama korkusu hissettikleri tespit edilmiştir. Bu kategorideki kodlar, öğrenciler tarafından tekrarlanma sıklığı şu şekildedir: *Stresli olma (2)*, *yanlış yapma korkusu (1)*, *gerginlik (1)*. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin daha çok stresli bir yapılarının olduğu bununla birlikte sınav öncesinde hata yapma korkularının olduğu ve bu nedenle sınav kaygılarının arttığı görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin bu kategoriye ilişkin deneyimlerinden örneklere yer verilmiştir.

K1: “*Sınavlardan önce biraz stresli hissediyorum, ola ki sınavda yapacağım bir hata sınavın gidişatını değiştirebileceğini düşününce stres yaşamaktayım.*” Diyerek hata yapma ve başarısızlıktan korkmayı vurgulamıştır.

Benzer şekilde bir kız öğrenci sınavlardan önce yaşadığı başarısızlıktan korkma duygusunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Çok fazla stresli bir insanım. Yapabilecek miyim, yapamayacak mıyım korkusu çok fazla oluyor ve gergin hissediyorum.*” (K5).

K9: “*Biraz heyecan, tedirgin oluyor böyle çok yanlış olur korkusundan...*” diyen erkek öğrenci yanlış yapma ve başarısızlıktan korkmaya ilişkin ortaya çıkan duygusunu dile getirmiştir.

Son olarak K13: “*Korkuyorum. Ya başaramazsam ya istediğim sonucu göremezsem ne yapacağım o çok korkutuyor beni. Dünyanın sonuymuş gibi geliyor.*” diyerek başaramamaya ilişkin ortaya çıkan korkusunu ifade etmiştir.

Bedensel Tepkiler: Bazı öğrencilerin önemli sınavlara girerken sınav esnasında çeşitli bedensel tepkiler verdikleri görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin kodlar: *Titreme* ve *heyecan* şeklindedir.

Bu öğrenciler sınav sırasındaki bedensel hareketlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Sınav esnasında el ve ayak titremelerim başlıyor.*”(K10).

Benzer şekilde K13 tepkilerini şöyle dile getirmiştir: “*Çok heyecanlanıyorum, elim kolum titriyor, işaretlerken taşıyorum.*”

Rahatlık Hissi: Sınav esnasında ve sonrasında kendisini daha rahat hisseden öğrencilerin olduğu görülmüştür. Genellikle öğrencilerin sınav bittikten sonra gerginlik ve streslerinin azaldığı, üzerlerindeki yükü hafiflettiği, baskıyı azaltarak rahatladıkları fark edilmiştir. Bu kategorideki kodlar, öğrenciler tarafından şu şekildedir: *Gerginlik ve stresin azalması (3)*, *belirsizliğin sona ermesi (1)*. Bu öğrencilerden bazıları rahatladıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

K1: “*Sınavdan önce ve sınav sırasında yaşadığım heyecanı atıp rahatlıyorum.*”

Benzer şekilde K9: “*Endişe, gerginlik gidiyor ve rahatlıyorum.*” diyerek sınav sonrasındaki rahatlık hissini ifade etmiştir.

K12: “*Sınav sonunda belirsizliğin bitmesi ile birlikte rahatlık hissini oluşturduğunu*” belirtmiştir. Diğer bir öğrenci de benzer ifadelerde bulunarak sınav sonrasındaki rahatlığını ifade etmiştir: “*Sınavdan sonra bana bir rahatlama geliyor*” (K13).

Genel olarak öğrenciler sınavdan sonra rahatladıklarını belirtirken bir öğrenci ise sınav esnasındaki rahatlığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“*Sınav esnasında kendimi rahatlatabiliyorum, kaygımı azaltabiliyorum. Sınava girene kadar kıyamet kopacak gibi hissederim sınava girince sakinleşiyorum bu da belki yapımdan kaynaklanıyordur bilemiyorum.*” (K2).

Sonuca Göre Düşünme: Sınava hazırlanan öğrencilerin önemli sınavlardan sonra kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin bakış açıları genellikle sınavın nasıl geçtiği ve sonucun nasıl olabileceği bağlamında değerlendirdikleri görülmüştür. Sınav eğer iyi geçerse kendilerini iyi hissettikleri üzerinde durdukları fark edilmiştir. Bu bağlamda şu kodlar oluşmuştur: *Karşılığını alamamak (3)*, *merak (1)* ve *sonuç odaklı olma (1)*. Öğrencilerin bu bakış açılarını somutlaştıran cümleler şu şekildedir:

“*Sınav eğer istediğim gibi geçmedi ise üzülüyorum.*” (K2).

“*Sınavın nasıl geçtiğini az çok anlıyorsunuz. Eğer kötü geçtiyse ilk bir yıkılıyorsun çünkü emek veriyorsun karşılığını alamayınca üzülüyor insan.*” (K5).

K7 “*Sonucu merak ediyorum*” derken, K11 de sınav sonrasındaki duygularını şöyle dile getirmiştir: “*Kontrol ettikten sonra iyi geçtiyse iyi, kötü geçtiyse kötü hissediyorum.*”

“*İstediğim gibi geçmezse çok moralim bozuluyor ve ağlıyorum.*” Diyen K13 sınavdan sonraki ruh halinin ve kendisini nasıl etkilediğini ifade etmiştir.

Duygusal Tepkiler: Bu kategorideki kodlar, öğrenciler tarafından tekrarlanma sıklığına göre şu şekildedir: *Belirsizlik hissi (2)*, *stres ve gerginlik (2)* ve *Pişmanlık (1)*. Ekde edilen bulgulardan yola çıkarak gerek sınavlardan önce gerekse sınav esnasında bazı öğrencilerin gerginlik, stres, sıkılmışlık ve heyecan gibi duygusal tepkiler verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu duygusal tepkilerden bazı örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

K4: “*Sınavlardan önce kendimi kaygılı ve endişeli hissediyorum. 10 üzerinden kendime puan verecek olursam 9 puan veririm*” diyerek sınava ilişkin duygusal tepkisini dile getirmiştir.

K6: “*Çok fazla heyecan ve stres var. Daha önce girmedığımız bir sınav ne olacağını kestiremiyoruz bu da kaygılandırıyor.*” Sınav öncesinde yaşadığı belirsizliğe ilişkin duygusal tepkisini dile getirmiştir.

K7: “*Diğer Anadolu liselerinden geride olduğum için çok pişmanım keşke diğer Anadolu liselerine gitseymişim. Burada çok vaktim kalmıyor stajdan dolayı.*” diyerek pişmanlık duygusunu belirtirken öte yandan “*sınavlara çok alışkın olmadığı için sıkıldığını*” da dile getirmiştir.

K10, Sınavlardan önce yaşadığı duygusal tepkisini şöyle dile getirmiştir: “*Aşırı gerginim. Hayatımı belirleyen bir sınav. Aşırı gergin hissediyorum çünkü hiç böyle bir duygu yaşamadım.*” Benzer şekilde K11 de sınavdan önce: “*rüyalarım giriyor, çok stresli geçiyor*” diyerek nasıl bir duygu halinde olduğunu ifade etmiştir.

Davranışsal Tepkiler: Bu kategorideki kodlar, farklı öğrenciler tarafından şu şekilde sıralanabilir: *Uzaklaşma (1)* ve *ağlama davranışı (1)*. Öğrencilerden bazıları sınavlardan sonra ağlama ya da uzaklaşma gibi davranışsal tepkilere başvurdukları görülmüştür. Davranışsal tepkilere ilişkin cümleler aşağıda yer almaktadır.

K10: “*Sınavdan çıktıktan sonra hemen eve gidiyorum sınav sonrası konuşmalarını duymak istemiyorum.*”

K13: “*Sınav istediğim gibi geçmezse moralim bozuluyor ve ağlıyorum.*” Diyerek sınav sonucunda ortaya çıkan davranışsal tepkilerinin neler olduğunu ifade etmiştir.

4.2.2. Akademik Öğrencilerde Çevrenin Eğitim Değer Algısı Teması

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerine ve içinde buldukları sosyal çevrenin eğitime bakışlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Çevrenin eğitime bakışı (f=9), destekleyici sosyal çevre (f=10) ve yetersiz sosyal destek (f=4) olmak üzere üç kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Çevrenin Eğitime Bakışı: Bu kategorideki kodlar, öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda şu şekilde sıralanabilir: *Eğitime olumlu bakış (4), iyi bir gelecek gözü ile bakma (3), kendi ayakları üstünde durabilme (2)*. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin genel olarak içinde buldukları çevrenin eğitime olumlu yönde bakışlarının olduklarını, çevrenin eğitime değer verdiklerini belirttikleri görülmüştür. Çevrenin eğitime ilişkin bakışlarının nasıl olduklarını öğrencilerin aşağıdaki cümleleri ile görmek mümkün.

K1: “*Çevrem eğitime daha iyi bir gelecek daha iyi bir yaşam olarak bakıyor*” Benzer şekilde K3: “*Ailem eğitime iyi gelecek gözü ile bakmaktadır.*” diyerek içinde buldukları çevrenin eğitime bakışının geleceğe ilişkin önemli bir adım olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

K4 Farklı bir bakış açısı ile çevrenin eğitime bakışını şöyle dile getirmiştir: “*Özellikle kız çocuğu olduğum için biraz daha önemsiyorlar, birinin eline bakmayın kendiniz çalışın, kendiniz bir yerlere gelin, kendi ayaklarınız üzerinde durun diye sürekli tavsiyelerde bulunuyorlar.*”

K5: “*Çevrem eğitimin gerekli olduğuna inanıyorlar. Eğitimi önemseyen insanlar.*” İfadesini kullanarak çevrenin eğitime olumlu bir bakış açısı içinde olduklarını göstermiştir.

K7 içinde bulunduğu çevrenin eğitime olan olumlu bakışını şöyle dile getirmiştir: “*Ailem eğitime çok önem veriyor. Babam benim çok çalışmamı istiyor. Çevreme göre eğitim kendi ayakları üstünde durabilmeme yardımcı olacak bir yapı olarak görüyorlar.*”

Meslek lisesi öğrencisi olan K9, çevresinde bulunan arkadaşlarının eğitime olumsuz baktıklarını fakat ailesinin eğitime olumlu bir bakış açısı içinde olduklarını şu sözlerle dile getirmiştir: “*Arkadaşlarımın eğitime bakışı çok iyi değil fakat ailemin eğitime bakışı çok iyi. Ailem eğitimi önemsiyor.*”

K10, K12 ve K13 kodlu öğrenciler ailelerinin eğitimi önemseyip olumlu bir bakış açısında olduklarını belirtirken K8 kodlu öğrenci ise çevrenin eğitime bakışlarının olumsuz olduğunu, eğitime gereksiz ve boş bir şey gözü ile baktıklarını ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerden sadece bir tanesi çevrenin eğitimi önemsemediğini belirtirken diğer öğrencilerin hepsi çevrelerinin eğitimi önemsediklerini ifade etmişlerdir. Bu da çevrenin eğitime olumlu bakış geliştirdiklerini göstermektedir.

Destekleyici Sosyal Çevre: Bu kategoride öğrencilerin eğitim hayatları boyunca çevrelerinden nasıl bir destek aldıklarını gösteren ifadelere yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda şu kodlar sıralanabilir: *Ailenin varlığını hissetme (5)* ve *aileden istenen desteği alabilme (5)*. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin çoğunlukla aileden destek aldıkları özellikle de duygusal desteği fazla hissettiklerini dile getirdikleri görülmüştür.

K1: *“Ellerinden geldikleri kadar bana destek olduklarını düşünüyorum. Sürekli beni takip eden benimle ilgilenen bir ailem var.”*

K2: *“İlkokuldan itibaren sürekli yanımda oldu ailem. İhtiyaç duyduğum anlarda desteklerini hissettim.”*

K3: *“İhtiyaç duyduğum zaman destek aldığımı düşünüyorum. Özellikle ilkokul ve ortaokulda daha çok destekliyordular.”*

K4 ailenin yanı sıra arkadaş ve öğretmenlerden de destek aldığını şöyle dile getirmiştir: *“Destek aldım, hala aldığımı düşünüyorum. Yani ailem olsun, arkadaşlarım, öğretmenlerim hepsi çok destekçim. Mesela diyorlar ki kendi ayakların üstünde durman için biz elimizden ne gelirse yaparız. Sen yeter ki çalış gibi güzel şeylerde bulunuyorlar.”*

K5 ise K4’ten farklı olarak arkadaşlarından yeteri kadar destek alamadığını fakat aileden yeterince destek alabildiğini şöyle ifade etmiştir: *“Ailemden verilebilecek maksimum desteği çok çok görüyorum. Maddi desteğin yanı sıra manevi olarak da çok çok destek oluyorlar. Özellikle stresli iken sürekli yanımda olup bana destek vermeye beni rahatlatmaya çalışıyorlar. Arkadaşlardan destek veren çok çok az. Çünkü herkesin gözünde hırs var.”*

Aileden destek alabildiğini fakat içinde yaşadığı çevrenin çok da iyi olmadığı için onlardan olumlu destek alamadığını K9 şu sözlerle dile getirmiştir: *“Ailemden çok iyi destek alıyorum ama çevrem çok iyi olmadığı için onlardan destek alamıyorum. Ailem her zaman okumaya ilişkin bizi motive ediyorlar.”*

Son olarak Fen Lisesi öğrencileri olan K11, K12 ve K13 öğrencileri çevreden özellikle de ailelerinden istedikleri ve bekledikleri desteği alabildiklerini, ailelerinin sürekli kendilerini destekleyen bir yapıda olduklarını, maddi ve manevi destek gördüklerini dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak çevrenin ve özellikle de ailelerin eğitimi önemsemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilere gerekli desteği verdikleri de görülmüştür.

Yetersiz Sosyal Destek: Bu kategorideki kodlar, öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda şu şekilde sıralanabilir: *Beklenen desteğin alınmaması (3)* ve *ilgisizlik (1)*. Çevrenin eğitim değer algısı temasının sonuncusu olan bu kategoride öğrencilerinden bazılarının yetersiz çevre desteğinin olduğunu dile getirdikleri cümlelere yer verilmiştir.

K5 özellikle arkadaşlardan yeterince destek alamadığını şu cümlelerle dile getirmiştir: “*Arkadaşlardan destek veren çok çok az, çünkü herkesin gözünde hırs var.*”

K6: “*Yeteri kadar o desteği hissetmiyorum. Sadece okula git veya gitmeyince niye gitmedin diyorlar.*” Benzer şekilde K8: “*Ailem benimle ilgilenmiyor, istediğim desteği alamıyorum.*” Diyerek yetersiz destek algısını dile getirmişlerdir.

Sosyal destek algısının düşük olduğunu hisseden K10, bu konuda şöyle demektedir: “*özellikle ailemden istediğim veya beklediğim desteği alamadım.*”

Sonuç olarak lise türü fark etmeksizin bazı öğrencilerin beklediği sosyal çevre desteği alamadıkları görülmüştür.

4.2.3. Akademik Öğrencilerde Akademik Öz-yeterlik Algısı Teması

Bu kısımda öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Akademik öz-yeterlik algısı ana temasının altında, hazırlığın olumlu etkisi (f=11), yüksek öz-yeterlik inancı (f=6) ve düşük öz-yeterlik inancı (f=6) kategorilerinden oluştuğu görülmüştür.

Hazırlığın Olumlu Etkisi: Bu kategorideki kodlar, öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda şu şekilde sıralanabilir: *İyi bir performans sergileyebilme düşüncesi (9)* ve *özgüvenli hissetme (2)*. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin sınav sürecinde iyi bir hazırlıktan geçmeleri öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin hazırlık sürecinin olumlu etkilerine ilişkin düşünceleri aşağıda verilmiştir.

K1 hazırlık sürecine ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: “*Şu an eksiklerim var fakat yeterince hazırlansam sınavın iyi geçeceğini düşünüyorum*”

K2: “Yeterince hazırlansam kesinlikle sınav esnasında hiçbir sorun yaşayacağımı düşünmüyorum.”

K4: “Yeterince hazırlansam o zaman derim ki sen çalıştın ve yapacaksın ona güvenim tam olur.” Benzer şekilde K6: “Özgüvenim daha yüksek olur ve daha iyi yaparım.” Diyerek hazırlığın akademik öz-yeterlik inancına olumlu etkisini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerden K7, K8, K9, K10, K11 ve K13 yukardaki öğrenciler gibi iyi bir hazırlık sürecinden sonra başarılı olacaklarına dair inançlarının artacağını, iyi bir performans sergileyeceklerini ifade ederek hazırlığın olumlu etkisini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak akademik öz-yeterlik inancının artmasında hazırlığın olumlu etkisinin olduğu öğrencilerin görüşleri ile bir kez daha görülmüştür.

Yüksek Öz-yeterlik Algısı: Bu kategorideki kodlar, öğrencilerin ifadeleri ışığında şu şekilde sıralanabilir: *Başaracağına dair yüksek inanç (4)* ve *geçmiş başarılarından yola çıkarak olumlu düşünme (2)*. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin bazılarında sınavlarda başarılı olabileceğine ilişkin yeterlik inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun somut olarak gösterimi aşağıdaki cümlelerde görmek mümkündür.

Başarılı olacağına dair inancı yüksek olan K1 şöyle demiştir: “*Başarılı olacağıma inanıyorum çünkü çok çalışıyorum ve çalıştığım için kendime güvenim artıyor. Bunun için iyi bir sonuç bekliyorum sınavdan.*” Benzer cümleleri sarf eden K2 de şunları söylemiştir: “*Başarılı olacağıma inanıyorum ciddi anlamda inanıyorum. İnanarak hangi yola çıktım da başarılı oldum bunda da başarılı olacağıma inanıyorum.*”

K6, K8 ve K9 benzer ifadeler kullanarak: “*başarabileceğime inancım iyi, yapabileceğimi düşünüyorum.*” demişlerdir.

K13 daha önce başardığı sınavları düşünerek bundan sonraki sınavlarda da başarılı olabilme adına inancın yüksek olduğunu dile getirmiştir.

Düşük Öz-yeterlik İnancı: Görüşme yapılan öğrencilerin bazısında başarılı olabileceğine dair inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu kategorideki kodlar, şu şekilde sıralanabilir: *Kararsızlık ve güvensizlik hissi (4)*, *belirsizlik (1)* ve *hazır hissetmeme (1)*. Öğrencilerin düşük akademik öz-yeterlik inançlarına ilişkin örnek düşünceler aşağıda yer almaktadır.

K4: “*Şu an hayır. Çünkü şu an çok eksğim var, az bir süre kaldı, eksikler birikiyor, git gide psikolojik olarak etkileniyorum.*” Diyerek yetiştiremeyeceğine dair düşünce ile birlikte inancın düştüğü görülmektedir.

K5: “Bilmiyorum bazen inancım çok yüksek oluyor bazen de o kadar sıfırlanıyor ki bu, hiçbir şey yapamayacağıma inanıyorum.” Diyerek kendisine olan güvensizlik ve kararsızlığın başaracağına dair inancının düşük olmasına yol açtığını göstermektedir.

“Başaracağıma pek inanmıyorum” diyen K7 ile birlikte K11: “Bilmiyorum kararsızım” demiş bununla birlikte K12: “İnanmamakla birlikte belirsizlik söz konusu” diyerek akademik öz-yeterlik inançlarının istedikleri düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

4.2.4. Akademik Yılmaz Öğrencilerde İnternet Kullanımı Teması

Bu kısımda öğrencilerin internet kullanımlarının, hayatlarını nasıl etkilediğine dair görüşlerine yer verilmiştir. Akademik yılmaz öğrencilerde internet kullanımı teması altında olumlu etkiler (f=7) ve olumsuz etkiler (f=6) olmak üzere iki kategoriden oluştuğu tespit edilmiştir.

Olumlu Etkiler: Bu kategorideki kodlar, öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda şu şekilde sıralanabilir: *İnterneti az düzeyde kullanma (5)* ve *bilgi amaçlı kullanma (2)*. Elde edilen bulgular ışığında, internetin bilinçli ve doğru kullanımı sonucunda öğrencilerin hayatlarını destekleyici yönde etkilediği görülmüştür. İnternet kullanımının az olması ve doğru kullanılması öğrencileri olumlu etkilediği yönündeki düşünceler aşağıda sunulmuştur.

K1: “İnternet kullanımım 3 saati geçmez. Genellikle bilgi amaçlı olarak kullanıyorum ve bunun da hayatıma destekleyici etkisi olduğunu düşünüyorum.” Benzer şekilde K8 interneti az ve doğru kullanımının hayatını olumlu etkilediğine dair şunu söylemiştir: “Ortalama 1-2 saat internete giriyorum. İnterneti bilinçli ve doğru yönde kullanıyorum, bilgi amaçlı kullanıyorum bu da günlük hayatıma destek veriyor.”

K6: “İnternette fazla vakit geçirmiyorum. Genellikle telefonda konuşma ve haberleşme amacı ile kullanıyorum onun dışında çok zaman geçirmiyorum bu da hayatımı olumsuz etkilemiyor.”

K9: “Ortalama 1-1,5 saat internete giriyorum. Boş zamanlarımda bakıyorum bu da günlük hayatımı çok etkilemiyor.” Aynı şekilde K12 de yaklaşık 1-1,5 saat internette vakit geçirdiğini bunun da hayatını destekleyici bir yönü olduğunu ifade etmiştir.

K11 interneti pek kullanmadığını söylerken; K13 yaklaşık 1 saat falan baktığını bunun da hayatını etkilemediğini ifade etmiştir.

Olumsuz Etkiler: Bu kategorideki kodlar, Şu Şekilde sıralanabilir: *İnternetin aşırı kullanımı (2), zaman kaybı (2), olumsuz bedensel tepkiler (1) ve akademik ve sosyal sorunlar (1)*. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin interneti aşırı ve yanlış kullanımının bedensel, akademik ve sosyal alanlarda olumsuz etkilerinin olduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları aşağıda yer almıştır.

K2: “*Ortalama 2 saat. Çok fazla hayatımı etkilemese de yine de bir kayıp olarak görüyorum, 2 saat 2 saattir.*” Diyerek internet kullanımının zaman kaybına yol açtığını ifade etmiştir. Benzer şekilde internetin zaman kaybına ve ders çalışmasına engel olduğunu söyleyen K5 de Şunları dile getirmiştir: “*Son günlerde kullanımım 1-2 saati buluyor. O 2 saatte kitap okuyabilir, ders adına daha başka Şey yapabilirim. Bunları oturup düşününce yapmadığını görünce bu beni geriyor. Bu da bana engel oluyor.*”

K3 aşırı internet kullanımının hem aile ile sorunlar yaşamasına hem de bedensel bazı sıkıntıların oluşmasına neden olduğunu Şu cümlelerle ifade etmiştir: “*Ortalama 2-3 saat. Beni ailemden uzaklaştırıyor hatta bunun yüzünden tartışmalarımız oldu. Azaltmaya çalışıyorum eskiden daha fazlaydı Şu an 2-3 saate indirdim. İnternetle uğraşmam benim el titremesi gibi bedensel rahatsızlıklarına yol açtı. Konuşma yetimi bile etkilediğini düşünüyorum.*”

K4: “*Ortalama 4-5 saat internette vakit geçiriyorum. Günlük hayatımı kötü etkiliyor baya. Özellikle gece yatmadan önce baktığımda uyumuyorum telefona bakıyorum mesela uykumu baya etkiliyor bu sefer erken uyanamıyorum. Ders çalışmama engel oluyor.*” diyerek problemlı internet kullanımının uyku ve ders çalışmasına engel olduğunu dile getirmiştir.

K7: “*Elimden düşmüyor ortalama 7-8 saat internetteyim. Derslerimi olumsuz etkiliyor, biraz ara verip internete girince bırakamıyorum.*” Diyerek problemlı internet kullanımının derslerini nasıl etkilediğini dile getirmiştir.

İnternetle vakit geçirmenin biraz artmasından rahatsızlık duyan K10 Şunları söylemiştir: “*İnternette aram son zamanlarda biraz arttı. Yaklaşık 1-1,5 saat internetle vakit geçiriyorum. Vicdan azabı duyuyorum.*”

4.2.5. Akademik Yılmaz Öğrencilerde Başa çıkma Yöntemleri Teması

Bu kısımda öğrencilerin başarısızlık karşısında ne tür başa çıkma yöntemlerini kullandıklarına dair görüşlerine yer verilmiştir. Başa çıkma yöntemleri teması altında; çevre desteği (f=7), özdüzenleme becerisi (f=5), olumlu içsel konuşma (f=4), görmezden gelme (f=4) ve içsel başa çıkma (f=3) olmak üzere beş kategoriden oluştuğu tespit edilmiştir.

Çevre Desteği: Bu kategoriye ilişkin kodlar, şu şekilde sıralanabilir: *Aile desteğini hissetme (4)*, *öğretmen ve arkadaş desteği alabilme (3)*. Elde edilen bulgular ışığında, akademik anlamda yılmaz olan öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmen gibi sosyal çevrelerinde yer alan kişilerden olumlu destek alarak başarısızlıkla baş etmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir.

K9: “*Başarısızlığa rağmen ailem benim moralimi bozmak yerine beni daha çok motive ediyorlar. Bu da okula karşı hevesimi artırıyor.*” Diyerek aile desteğini nasıl hissettiğini belirtmiştir. Aynı şekilde K11: “*Çok baskı hissetmiyorum. Özellikle ailem başarısızlık karşısında kızmıyor, bir şey demiyorlar tamamen bana bırakıyorlar.*” Düşüncesi ile aileden olumsuz tepki almadığını bu da onu olumlu etkilediğini dile getirmiştir. K12 de başarısızlık karşısında ailesinin kendisini başarıya yönelik olumlu sözlerle motive etmeye çalıştığını belirtmiştir. K1 aynı şekilde başarısızlık karşısında aileden destek alabildiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin aile desteğinden başka arkadaş ve öğretmen desteği de aldıklarını belirten olmuştur. Örneğin K8 arkadaşından aldığı desteği şu şekilde ifade etmiştir: “*Arkadaşlarımdan destek alarak o başarısızlığın üstesinden gelmeye çalışıyorum.*” Benzer şekilde aileden ziyade arkadaş ve öğretmenlerin olumlu desteğinin kendisinde başarısızlık karşısında daha iyi etkilediğini dile getirmiştir.

Öz-düzenleme Becerisi: Bu kategorideki kodlar, öğrencilerin ifadelerine göre şu şekilde sıralanabilir: *Pes etmeme (4)* ve *doğrudan konuşma (1)*. Elde edilen bulgular ışığında öğrenciler başarısızlık karşısında davranışlarının farkına vararak nerede yanlış yaptıklarını ve bunu nasıl düzeltebileceklerine ilişkin düşüncelere yer verilmiştir.

Örneğin, K2: “*kendim gidip düşünüyorum acaba nerede hata yaptım diye.*” Söylerek başarısızlığını sorguladığı görülmüştür. Bununla beraber K1 başarısızlık yaşadığında ailenin baskısı karşısında ne yaptığını şu ifadelerle dile getirmiştir: “*Aile baskısı olduğunda onlarla konuşup neden başarısızlık olduğunu anlatarak durumun üstesinden gelebiliyorum.*”

K9 başarısızlık karşısında kullandığı başa çıkma yöntemini şöyle dile getirmiştir: “*Yanlışlarıma daha çok dikkat ediyorum. Onu düzeltmenin yollarını arıyorum.*” Benzer şekilde K10 başarısızlık yaşadığında neler yaptığını şu şekilde aktarmıştır: “*Önceleri bir sorgulama sonrasında bir hırslanma. Plan yapıyorum motive olmaya çalışıyorum.*”

Son olarak K13 başarısızlık karşısında öz-düzenleme becerisini şu sözlerle dile getirmiştir: “*Açıp yapamadığım sorulara bakıyorum, çözüm videolarına bakıyorum, pes etmemeye çalışıyorum.*”

Olumlu İçsel Konuşma: Akademik anlamda yılmaz olan öğrencilerin başarısızlık karşısında kullandıkları başa çıkma yöntemlerinden bir tanesi de olumlu içsel konuşmalardır. Bu kategorideki kodlar, öğrencilerin ifadeleri ile şu şekilde sıralanabilir: *İçsel motivasyonu kullanma (3)* ve *eksiklikleri fark etme (1)*. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin ağırlıklı olarak içsel motivasyon kaynaklarını daha çok tercih ettikleri bununla beraber eksikliklerini fark ederek bunu giderme yolunu seçtikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin kullanmış oldukları ifadeler aşağıda yer almaktadır.

K1: “*Kendime sürekli yapabilirsin gibi motive edici sözler söylüyorum.*” Benzer ifadeler K2 tarafından da şu şekilde dile getirilmiştir: “*Motivasyon cümleleri ile başarısızlıklarla baş etmeye çalışıyorum.*”

Başarısızlık yaşadığında onunla baş edebilmek için K4 kendisine ilişkin şu cümleleri kurduğunu ifade etmiştir: “*Bir daha yapma, eksiklerini, yanlışlarını gördün, bunları düzeltmen lazım diyorum.*” Aynı şekilde K5 de: “*Kendi kendime yaptığım içsel konuşmalar beni rahatlatıyor. Bir şeyler yapmam lazım diyorum. Kendimi motive edip çökmeye izin vermiyorum.*” Diyerek başarısızlık karşısında kendisine söylediği sözleri paylaşmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerden bazıları başarısızlık yaşadıklarında kendilerine söyledikleri olumlu konuşmalarla baş etmeye çalıştıkları görülmüştür. Bununla beraber ağırlıklı olarak Anadolu Lisesi öğrencilerinin olumlu içsel konuşma yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir (K1, K2, K3 ve K5).

Görmezden Gelme: Akademik yılmaz öğrencilerin kullandıkları başa çıkma yöntemlerinden biri de çevrelerindeki olumsuz ifade ve davranışları görmezden gelmeleridir. Bu kategorideki kodlar, şu şekilde sıralanabilir: *Umursamamak (3)* ve *kendine inanma (1)*. Öğrenciler bu hususta düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir.

K1: “*Genellikle kendilerine aldırmiyorum. Kendime inandığım için kendilerinin ne dediği benim umurumda olmayabiliyor.*” diyerek çevrenin baskısını bu şekilde görmezden geldiğini belirtmiştir. K2 de benzer ifadeler kullanarak baskıyla nasıl başa çıktığını şöyle dile getirmiştir: “*Genellikle kendilerine aldırmiyorum. Kendime inandığım için kendilerinin ne dediği benim umurumda olmayabiliyor.*”

K7 de yukardaki öğrenciler gibi başarısızlığa ilişkin çevre baskısı ile nasıl başa çıktığını şu sözlerle ifade etmiştir: “*çevremden gelen baskıyı pek umursamıyorum.*”

Genel olarak yukardaki öğrencilerin başarısızlık karşısında aile dışından gelen baskılara karşı onları umursamamayı tercih ettikleri, onları görmezden geldikleri tespit edilmiştir.

İçsel Başa Çıkma: Akademik yılmaz öğrencilerin başarısızlık karşısında kullandıkları bir diğer yöntem içsel başa çıkma kaynaklarını kullanmalarındır. Bu kategorideki kodlar, şu şekilde sıralanabilir: *Farklı yöntemler deneme (1)* ve *çevreden ziyade kendi içsel kaynaklarına başvurma (2)*. Bu öğrenciler başarısızlıkla başa çıkmada çevreden ziyade kendi içsel kaynaklarına başvurduklarını aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

K6: “*Aile baskısı veya desteği olmadan başarısızlığı bir şekilde hallediyorum.*” ifade ederek kendi başına başarısızlığın üstesinden gelebildiğini belirtmiştir.

K7 başarısızlık karşısında içsel başa çıkma yöntemini nasıl kullandığını şu şekilde belirtmiştir: “*Pes etmiyorum farklı yollar deniyorum, notlar alıyorum, videolar izliyorum.*”

Benzer ifadeler kullanan K8 de çevre desteği olmadan kendi başına başarısızlıkla nasıl başa çıktığını şöyle dile getirmiştir: “*Genellikle kendi kendime baş etmeye çalışıyorum, ailem eğitimimi önemsemese de kendi başıma halletmeye çalışıyorum.*”

Sonuç olarak akademik olarak yılmaz olan öğrencilerin başarısızlıkla başa çıkmada kullandıkları yöntemlerden bir tanesi de içsel başa çıkma yöntemidir. Bazı öğrenciler çevre desteğinden ziyade kendi başına başarısızlıkla baş etmeyi tercih ettikleri görülmüştür.

4.3. Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde sınav kaygısının akademik yılmazlığı negatif yönde yordadığı, bu bulgunun nitel görüşmelerle de desteklendiği görülmüştür. Sınav kaygısına ilişkin bedensel, duygusal ve davranışsal tepkiler, başarısızlık korkusu yaşama gibi belirtiler akademik yılmazlığı olumsuz etkilediği düşünüldüğünde nicel bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir.

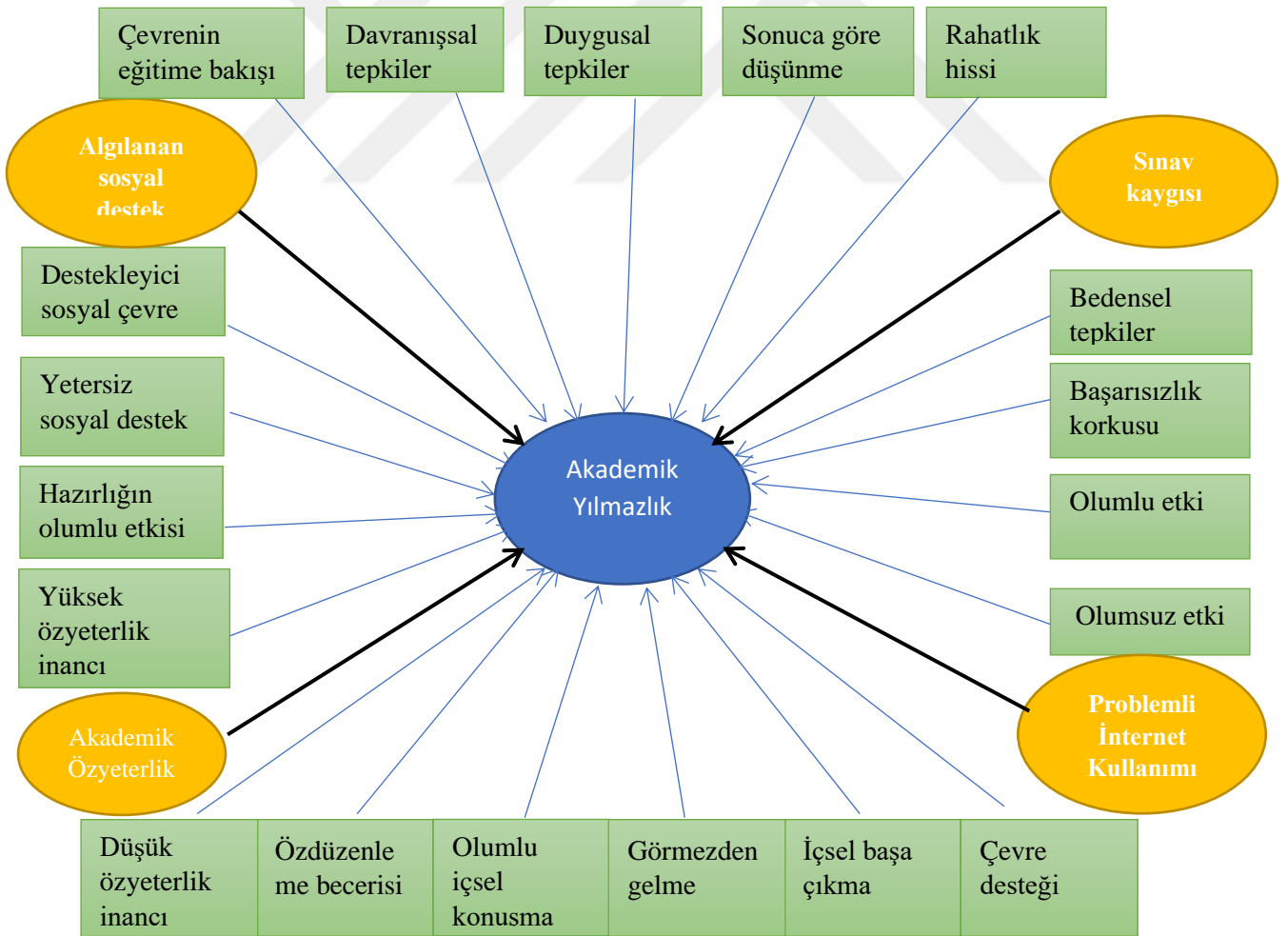
Araştırmanın diğer bir bulgusu olan problemlili internet kullanımı ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkidir. Nicel bulgulara bakıldığında problemlili internet kullanımı akademik yılmazlığı negatif yönde yordayan bir değişken olduğu tespit edilmektedir. Nitel bulgular kısmında internet kullanım süresi arttıkça ve interneti bilinçsizce kullandıkça öğrencilerin hem zaman kaybı yaşadıkları hem de gerginlik, stres ve çalışmama gibi sorunların oluşmasına yol açtığı tespit edilmektedir. Bununla beraber interneti daha az kullanan ve daha bilinçli kullanan öğrenciler için internet sorun olmaktan ziyade destekleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada algılanan sosyal/eğitsel destek ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki ele alınmış ve nicel bulgular kısmında algılanan sosyal desteğin akademik yılmazlığın pozitif yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgulara bakıldığında gerek çevrenin eğitime olumlu bakışı gerekse destekleyici sosyal çevrenin olması öğrencilerin stres ve baskılarını

azalttığını ve kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olduğu bu da doğrudan akademik yılmazlıklarına katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan akademik öz-yeterlik ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkidir. Nicel bulgularda akademik öz-yeterliğin akademik yılmazlığın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Nitel bulgular kısmına bakıldığında hazırlık sürecini iyi geçirme, yüksek özyeterlik inancına sahip olma öğrencilerin akademik performansını, pes etmemelerini, başaracağına ilişkin inancının yüksek olmasına katkıda bulunarak akademik yılmazlığı olumlu anlamda etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın nicel kısmında olmayan fakat nitel bulgularda ortaya çıkan sonuçlardan biri de, öğrencilerin kullanmış oldukları başa çıkma yöntemleridir. Öğrencilerin olumlu içsel konuşma, görmezden gelme, öz-düzenleme becerisi, çevre desteği alma ve içsel başa çıkma yöntemlerini kullanarak akademik yılmazlıklarını artırdıkları görülmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına ilişkin genel çerçeve Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi

Şekil 6 incelendiğinde, akademik yılmazlığı etkileyen faktörlerden olan sınav kaygısı teması altında, başarısızlık korkusu, bedensel tepkiler, rahatlık hissi, sonuca göre düşünme, duygusal ve davranışsal tepkiler kategorileri belirlenmiştir. Problemlı internet kullanımı teması altında, olum ve olumsuz etki kategorileri belirlenmiştir. Algılanan sosyal destek teması altında, çevrenin eğitime bakışı, destekleyici sosyal çevre, yetersiz sosyal destek kategorileri tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlik teması altında, hazırlığın olumlu etkisi, yüksek özyeterlik inancı, düşük özyeterlik inancı kategorileri tespit edilmiştir. Son olarak nicel bulgularda olmayan fakat nitel bulgularda rastlanan başa çıkma temasının altında, özdüzenleme becerisi, olumlu içsel konuşma, görmezden gelme, içsel başa çıkma ve çevre desteği kategorileri oluştuğu görülmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, akademik yılmazlık üzerinde sınav kaygısı, problemlerli internet kullanımı, eğitsel destek ve akademik öz-yeterliğin önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bölümde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak sınav kaygısı, problemlerli internet kullanımı, akademik öz-yeterlik ve algılanan sosyal desteğin etkilerine yönelik araştırma bulgularına ilişkin tartışmaya yer verilmiş, nicel ve nitel bulgulara ilişkin tartışmalar iç içe ele alınmıştır.

5.1. Akademik Yılmazlık İle Lise Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel kısmında yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda Fen lisesi öğrencilerinin akademik yılmazlık puanlarının Anadolu lisesi ve Meslek lisesi öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte nitel bulgular incelendiğinde Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin gerek başarısızlıkla baş etmede gerekse baskıyı yönetmede, olumlu içsel konuşma yöntemi ile kendilerini daha iyi motive ettikleri, yılmazlık düzeylerini artırmaya çalıştıkları görülmüştür. Meslek lisesi öğrencilerinin de başarısızlık ve baskı karşısında çevre desteğinden ziyade içsel başa çıkma yöntemlerini kullanarak yılmazlık düzeyini artırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine göre daha fazla çevre desteği, özellikle aile desteği aldıkları bu da onların akademik yılmazlık düzeyini olumlu anlamda etkileyebildiği görülmüştür. Ayrıca nitel bulgular ışığında Fen lisesi öğrencilerinin diğer liselerde eğitim gören öğrencilere nispeten öz-düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu bu da kendi başlarına sorunları çözmeyi, pes etmemeyi kısacası akademik yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olmasını sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte Anadolu lisesi öğrencilerinin içinde yaşadıkları çevrenin eğitime bakış açılarının pozitif ve destekleyici nitelikte olması, öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde akademik yılmazlık ile okul türü arasındaki ilişkiye ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olduğu ve bunlarda da farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, Akgün ve Uz Baş (2020) ile Dayıoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmalarda lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur. Benzer bir çalışma Koç Yıldırım (2014) tarafından özel ve devlet okullarının

karşılaştırılması ile yapılmış ve bu okul türlerinde yılmazlığın anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Sakız ve Aftab (2018) tarafından yapılan bir çalışmada akademik başarı ile yılmazlık arasındaki ilişkide okul türünün etkisi olduğu ve bu etkinin meslek lisesi olmayan okullar yönünde anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Yıldız ve Kardaş (2021) tarafından lise öğrencileri ile yapmış oldukları bir çalışmada içsel motivasyonun yılmazlığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, yapmış olduğumuz araştırmada yer alan öğrencilerin kullandığı başa çıkma yöntemlerinden olan olumlu içsel konuşma ve içsel başa çıkma sonuçları ile benzer bir sonuç olduğunu göstermektedir.

5.2. Akademik Yılmazlık İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel kısmında akademik yılmazlık ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki olduğu, hiyerarşik regresyon analizi sonucunda sınav kaygısının akademik yılmazlığı negatif yönde anlamlı yordadığı bulunmuştur. Benzer sonuçlar nitel bulgularda da yer almıştır. Öğrencilerin başarısızlık korkusu hissetme, gerginlik, stres gibi duygusal tepkiler; ağlama, derslerden uzaklaşma gibi davranışsal tepkiler ve son olarak el ve ayaklarının titremesi, işaretleme yaparken taşırma gibi bedensel tepkiler vermesi akademik yılmazlık düzeylerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Yani sınav kaygısı arttıkça öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin olumsuz etkilendiği ifade edilebilir. Sınav kaygısının öğrencilerin akademik yılmazlıklarını etkileyen önemli faktörler arasında yer aldığı görülmektedir.

Alanyazın incelemesinde de araştırma sonuçlarına benzer bulguların olduğu görülmüştür. Fathalla (2018), Kapıkıran (2020), Liu ve arkadaşlarının (2021), Yakıcı ve Kandemir (2021) yaptıkları çalışmalarda akademik yılmazlık ile sınav kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Trigueros ve arkadaşlarının da (2020a) bir çalışmalarında sınav kaygısının yılmazlığın negatif yordayıcısı olduğu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Hayat, Choupani ve Dehsorkhi (2021), sınav kaygısının akademik yılmazlığın bir sonucu olarak görülebileceğini, yüksek düzeyde yılmazlığa sahip öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca düşük kaygı, akademik yılmazlığı yordarken (Martin ve Marsh, 2006); akademik yılmazlığın da akademik başarıda önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur (Karabıyık, 2020).

Yaşanan sınav kaygısı öğrencilerin akademik performanslarının yanı sıra iyi oluş düzeyini (Türk ve Katmer, 2019), akademik, mesleki ve duygusal durumunlarını ciddi anlamda olumsuz etkilemesine neden olmakta (Malhotra, 2015) ve bu açıdan sınav kaygısı, akademik yılmazlık için bir risk faktörü olarak değerlendirilebilmektedir. Bununla beraber Martin ve Marsh (2006), akademik yılmazlığın, eğitimsel ve psikolojik sonucu olarak, okuldan zevk almayı, sınıfa katılımı artırırken kaygıyı azalttığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sınav kaygısı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Trigueros, vd., 2020a).

Özet olarak akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik aksaklıklar, stres ve çalışma baskısıyla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak (Martin, 2002) tanımlandığında, akademik yılmazlığın, öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Sınav kaygısı, düşük motivasyon, yetersiz konsantrasyon, zayıf akademik performans ve yüksek sıkıntı gibi birçok olumsuz etkiyi içerirken (Saravanan ve Kingston, 2014; Sarwer, 2019; Shakir, 2014); akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik başarılarında sahip olmaları gereken psikolojik ve sosyal donanımlarından bir tanesi (Kapıkıran, 2020) ve öğrencilerin derse katılımlarını artmakta önemli bir faktör (Ahmed, Umrani, Qureshi ve Samad, 2018) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber yüksek akademik yılmazlığa sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek akademik performansa sahip olduğu görülmektedir (Dwiastuti, Hendriani ve Andriani, 2022). Ayrıca akademik olarak yılmaz olan öğrenciler, okullarda düşük not alma riskine yol açan stresli ve karmaşık koşullar karşısında bile yüksek düzeyde akademik başarıyı sürdürürler (Radhamani ve Kalaivani, 2021). Bu bağlamda araştırma sonucu ile de paralel olarak, akademik yılmazlık ve sınav kaygısının birbiri ile negatif yönde ilişkili değişkenler olduğu bir kez daha görülmüştür.

5.3. Akademik Yılmazlık İle Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel kısmında akademik yılmaz ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu korelasyon analizinde görülmüş bununla birlikte hiyerarşik regresyon analizi sonucunda da algılanan sosyal desteğin akademik yılmazlığı pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları ile paralel olarak nitel bulgularında da öğrencilerin çevre desteği aldıklarını hissettiklerini, özellikle aileden destek aldıklarını bu da kendilerini rahatlattıklarını ve motivasyonlarını artırdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca nitel bulgularda öğrencilerin, çevrenin özellikle de ailelerinin eğitime

bakış açılarının genellikle olumlu yönde olduğunu, eğitimi önemsediklerini ve destekleyici bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte aile ve arkadaştan yeteri kadar sosyal destek alamadığını belirten öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Alanyazında araştırma sonuçları ile paralel bulguların olduğu görülmüştür. Morsünbül ve Yazar (2021), okula, öğretmene ve arkadaşına bağlanmanın akademik yılmazlığı artırdığını tespit ederken; Çakır ve Avcı (2021), aile desteği ile akademik yılmazlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu; bununla beraber Aliyev, Akbaş ve Özbay (2021), algılanan sosyal desteğin akademik yılmazlık açısından koruyucu bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir. Ahmed, Umrani, Qureshi ve Samad (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da akademik yılmazlık ile öğretmenlerden alınan sosyal destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Şahin Baltacı ve Karataş (2015), yaptıkları çalışmada, algılanan sosyal desteğin, yılmazlığın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Rojas (2015), aile rehberliği, aile desteği ve aile katılımı risk altındaki öğrencilerde akademik yılmazlığı artıran koruyucu faktörler olduğunu söylerken, benzer bir çalışmada aile değişkeninin akademik yılmazlık düzeyini artıran koruyucu bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Li ve Yeung, 2017). Aynı şekilde Kutlu ve Yavuz (2016), aile, okul ve akran değişkenlerinin dışsal koruyucu faktör olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan Beri ve Kumar (2018), aile, akran ve okul desteğinin akademik yılmazlığı önemli derecede etkilediğini belirtmişler. Bu bağlamda algılanan eğitsel/sosyal destek arttıkça akademik yılmazlığın da arttığı söylenebilir.

Sınav sürecindeki öğrenciler için aile, arkadaş, öğretmen ve diğer çevresel faktörlerden alınan eğitsel ve sosyal destek oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin algıladıkları eğitsel ve sosyal çevre desteği arttıkça öğrencilerde akademik başarılarının (Ghait, 2002; Yıldırım, 2006, 2000), yılmazlık düzeylerinin (Çayırdağ, 2012; Güney ve Yalçın, 2020; Kapıkıran, 2020), benlik saygılarının (Mert, Duman ve Kahraman, 2019; Savi Çakar ve Karataş, 2012) arttığı; bununla birlikte stres ve sıkıntının (Camara, Bacigalupe ve Padilla, 2014), öğrenci tükenmişliğinin (Kim vd., 2017) azaldığı bilinmektedir. Ayrıca ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrencilerde devamsızlığın azaldığı ve okul terkinin önlenmesinde önemli katkısı olduğu tespit edilmiştir (Değirmenci ve Değirmenci, 2019). Ergenin, çevresi tarafından yeteri düzeyde desteklenmesi, hem riskleri önlemede hem de hedeflere ulaşmada önemli bir araç olarak görülmektedir (Traş ve Arslan, 2013). Bu açıdan algılanan sosyal destek, akademik yılmazlık için önemli bir koruyucu faktör olarak görülebilir.

5.4. Akademik Yılmazlık İle Akademik Öz-yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel kısmında akademik yılmaz ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu korelasyon analizinde görülmüş bununla birlikte hiyerarşik regresyon analizi sonucunda da akademik öz-yeterliğin akademik yılmazlığı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Hatta değişkenler arasında akademik öz-yeterliğin akademik yılmazlığı en fazla yordayan bağımsız değişken olduğu da görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında, öğrencilerin hazırlık sürecini istedikleri şekilde değerlendirmelerinin akademik öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başarılı olmaya ilişkin performanslarını arttırdıkları, daha iyi motive oldukları, pes etmedikleri kısaca akademik yılmazlık düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bununla birlikte belirsizlik, yetiştirememe kaygısı, başaramayacağına ilişkin düşünceler öğrencilerde akademik öz-yeterliğin düşmesine bu da moral ve motivasyonlarını olumsuz anlamda etkilemesine yol açtığı ifade edilebilir. Bu bağlamda akademik öz-yeterlik arttıkça akademik yılmazlığın da arttığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin, Cassidy (2015), Sadoughi (2017), Naderi, Khormae, Akbari ve Sabri (2018), Vera, Charity ve Ngwoke (2018), Yüce (2019) tarafından yapılan çalışmalarda akademik yılmazlık ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bununla beraber akademik öz-yeterliğin, akademik yılmazlığın önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Rukmana ve İsmirawedi (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğrencilerin akademik yılmazlıklarında sosyal destek ile öz-yeterliğin pozitif anlamda önemli bir yordayıcı olduğu, yine Warshawski'nin (2022) yapmış olduğu çalışmada da akademik öz-yeterlik ile yılmazlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Akademik öz-yeterliliğe sahip olan öğrenciler, akademik zorlukların ve beklentilerin üstesinden gelme konusunda kendilerine daha çok güvenir (Mulyadi, Rahardjo ve Basuki, 2016), çalışma sürelerini daha etkili bir şekilde kullanır, problemlerini çözmede daha etkili yollar denerler (Usher ve Pajares, 2008). Bununla beraber özyeterlik inancı, kişinin zorluklar ve problemler karşısında kendisini yeniden toparlaması, güçlenmesi ve mevcut gelişimini devam ettirmesine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir (Aliyev, Akbaş ve Özbay, 2021; Pajares, 2002). Tüm bu çalışmalar, akademik öz-yeterliğin, akademik yılmazlık için önemli bir koruyucu ve geliştirici faktör olduğunu göstermektedir.

5.5. Akademik Yılmazlık İle Problemlı İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel kısmında akademik yılmaz ile problemlı internet kullanımı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu korelasyon analizinde görölmüş bununla birlikte hiyerarşik regresyon analizi sonucunda da problemlı internet kullanımının akademik yılmazlığı negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında öğrencilerin internet kullanım süresi azaldıkça ve interneti daha bilinçli kullandıkça hayatlarını olumlu anlamda etkilediği ve kendilerini daha motive etmelerine yardımcı olduğu görölmüştür. Öğrenciler, interneti bilgi, haberleşme ve dinlenme amacıyla kullandıklarını ve bu kullanımın hayatlarını olumsuz değil aksine daha olumlu anlamda desteklediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte internet kullanım süresi arttıkça ve interneti bilinçsizce kullandıkça öğrencilerin hem zaman kaybı yaşadıkları hem de gerginlik, stres ve çalışamama gibi sorunların oluşmasına yol açtığı tespit edilmiştir. Öğrenciler internetle fazla zaman harcayınca bedensel sorunların yanı sıra aile ile sorunlar yaşadıklarını, ders çalışamadıkları için akademik olarak zorluklar çektiklerini ve vicdan azabı çekerek psikolojik olarak yıprandıklarını belirtmişler ve genel olarak internet kullanımının hayatlarına engel olduğunu dile getirmişlerdir. Yani problemlı internet kullanımı arttıkça akademik yılmazlık düzeyinin olumsuz anlamda etkilendiği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde çalışmaların direkt akademik yılmazlık kavramından ziyade yılmazlık, psikolojik sağlamlık veya psikolojik dayanıklılık gibi kavramlar ile internet kullanımı arasındaki ilişkiler incelenmiş ve araştırma sonuçlarına paralel bulguların olduğu görölmektedir. Örneğin Çutuk, Sertbaş ve Çutuk (2020) tarafından yapılan çalışmada, yılmazlık (psikolojik sağlamlık) ile problemlı internet kullanımı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma Sert Ağır (2018b) ile Öztürk ve Kundakçı (2021) tarafından yapılmış ve yılmazlık ile internet bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Başka bir çalışmada, ergenlerin problemlı internet kullanımı arttıkça, yılmazlık (psikolojik dayanıklılık) düzeyinin azaldığı görölmüştür (Kodaman, 2019). Bununla beraber Dinc ve Topcu (2021) tarafından yapılan bir çalışmada problemlı internet kullanımının yılmazlığın negatif yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Yılmazlık düzeyi yüksek olan bireylerin çevrimiçi ortamda daha az zaman harcadıkları ve bu öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin daha düşük olabileceği belirtilmektedir (Öztürk ve Kundakçı, 2021). Son olarak Ganji ve Tavakoli (2017) tarafından yapılan bir çalışmada da

akademik yılmazlık ile internet bağımlılığı arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Akademik yılmazlık, öğrencilerin yaşamlarının kritik anlarında onlar için koruyucu süreçleri güçlendiren (Mirza ve Arif, 2018), öğrencilerin akademik aksaklıklar, stres ve çalışma baskısıyla etkili bir şekilde başa çıkan (Martin, 2002) bir yapı iken; problemleri internet kullanımı sosyal, fiziksel, akademik, psikolojik ve zihinsel sorunlar gibi birçok olumsuz etkilere neden olan (Akar, 2015; Doğan, Işıklar ve Eroğlu, 2008) bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle problemleri internet kullanımı, akademik yılmazlık açısından önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir.

5.6. Akademik Yılmaz Öğrencilerde Başa Çıkma Yöntemlerine Yönelik Tartışma

Nitel çalışma kısmında ergenlerin başa çıkma tutumları ya da becerileri ölçülmemesine rağmen, nitel bulgular ışığında elde edilen ve önemli görülen sonuçlarından biri de akademik anlamda yılmaz olan öğrencilerin zorluklar ve başarısızlıklar karşısında geliştirdikleri başa çıkma yöntemleridir. Araştırmada öğrencilerin başa çıkma yöntemleri olarak; olumlu içsel konuşma, çevre desteği, görmezden gelme, öz-düzenleme becerisi ve içsel başa çıkma gibi yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin başarısızlık veya baskı karşısında kullanmış oldukları bu yöntemlerin kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olduğunu, motivasyonlarını artırdığını, pes etmelerini engellediğini göstermektedir. Lazarus ve Folkman (1984), başa çıkmayı, kişinin yaşamında zorlayıcı olaylar karşısında ortaya koyduğu yönetim süreci olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte başa çıkma, bireyin kendisini kötü hissetmesini engellemek ya da iyi hissetmesini artırmak amacıyla kullanmış olduğu davranışsal yaklaşımlar (Doğan ve Eser, 2013) olarak ele alındığında öğrencilerin kullanmış oldukları başa çıkma yöntemlerinin de kendilerini olumlu anlamlı dirençli olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca başa çıkma yöntemleri, bireyin yılmazlık düzeyini artırmada önemli bir role sahip (Eryılmaz ve Ercan, 2010) olduğu düşünüldüğünde olumlu başa çıkma yöntemlerinin öğrencilerin akademik yılmazlığına katkı sağladığı görülmektedir. Akademik yılmazlık, öğrencilerin stres ve baskı karşısında kullandıkları etkili başa çıkma yeteneği (Martin, 2002) olarak değerlendirildiğinde akademik anlamda yılmaz olan öğrencilerin başarısızlık ve baskı karşısında etkili yöntemler kullandıkları ve araştırma bulgularımızı desteklediği görülmektedir. Bu bağlamda akademik yılmazlıkta başa çıkma yöntemlerinin içsel koruyucu bir faktör olduğu görülmektedir.

Lazarus ve Folkman (1984), başa çıkma yöntemlerini, problemlili odaklı ve duygu odaklı başa çıkma olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Problem odaklı başa çıkma yönteminde, birey baskı veya stres karşısında olayın etkisini ortadan kaldırmak veya etkisini azaltmak için problem çözmeye ve işlem yollarına odaklı etkinlikler ararken; duygu odaklı başa çıkmada, olumsuz duyguları kontrol altına alıp olumlu yöne odaklanmaya ilişkin davranışları içerir. Araştırmamızda öğrencilerin olumlu içsel konuşma ile duygu odaklı başa çıkma yöntemini kullanırken, öz-düzenleme becerisi, çevre desteği ve içsel başa çıkma ile problem odaklı başa çıkma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

Akademik yılmaz öğrencilerin kullandıkları başa çıkma yöntemlerinden olan öz-düzenleme becerisi, bireylerin düşünce, duygu, davranış ve motivasyonları üzerinde kontrol sahibi olmayı sağlayan içsel bir mekanizma olup bu sayede bireyler, dürtüsel davranışlar yerine, hedefe yönelik davranışlar içerisinde bulunabilirler (Bodrova ve Leong, 2018; Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013; Zimmerman, 2000). Vygotsky (1978), öz-düzenlemenin şekillenmesinde kültürel çevrenin önemli olduğunu, öz-düzenlemeyi, sosyo-kültürel çevre ile kişinin ihtiyaçları arasında denge kuran yapı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öz-düzenleme becerisi, okula uyumu artıran (Gülay Ogelman, Saraç, Kahveci ve Akdoğan, 2022), okula hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen (Tekin ve Koçyiğit, 2020) ve akademik yaşamda kilit rol oynayan (Akdoğan, Velipaşaoğlu ve Musal, 2016) önemli bir faktördür. Bu bağlamda öz-düzenleme becerisi, akademik yılmaz öğrencilerin baskı ve başarısızlıkla başa çıkmada kendileri için önemli bir güç olarak görülebilir.

Öz-düzenleme becerisinin yanı sıra olumlu içsel konuşma da akademik yılmaz öğrencilerin başvurduğu önemli kaynaklardan biridir. Vygotsky, öz-düzenleme becerisinin dil gelişimi ile ilişkili olduğunu ve sosyal konuşma ile başlayan bu süreç, kendine yönelik konuşma ve sonrasında içsel konuşma ile devam ettiğini belirtir. İlerleyen dönemde ise “sözel düşünme”ye evrilir. Kendine yönelik konuşma başkaları ile iletişim kurma amaçlı olmayan, çocuğun eylemlerine dair kendi kendine hatırlatmalarda bulunmasını ve kendini yönlendirmesini sağlayan dışsal bir araçtır (Bodrova ve Leong, 2018). Vygotsky’ye göre dil, düşünmenin aracıdır ve önce sosyal konuşma ardından içsel konuşmanın gerçekleştiğini, sosyal ilişkiler olmadan içsel konuşmanın olmayacağını ifade eder (Ergün ve Özsüer, 2006). Ellis (1994), içsel konuşmayı, içselleştirilmiş kelimeleri ve tümceleri kendi kendimize tekrarlayıp durduğumuz bir iç diyalog olarak açıklar. Ellis (1994)’e göre olumsuz yönlendirmeler sürekli bir şekilde, duygularımız ve tepkilerimiz üzerinde rahatsız edici bir etkisi olan korkular, yanlış beklentiler, vb. gibi yanlış inançlarımızı ve tutumlarımızı pekiştirirken, içsel olarak kurduğumuz olumlu yönlendirmeler de duygularımız ve

tepkilerimiz üzerinde kendine güven, olumlu ruh hali gibi rahatlatıcı etkisinin olduğunu da vurgulamıştır.

Olumlu içsel konuşmalar, davranışı da olumlu anlamda etkilerken, olumsuz içsel konuşmalar kaygı, endişe gibi olumsuz duygular oluşturup performansı olumsuz etkilemektedir (Kulak, 2020). Bu açıdan küçük yaştan itibaren içselleştirilen olumlu konuşmalar öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin artmasına da katkıda bulunacağı düşünülebilir.

Skodol'a (2010) göre, yılmazlık ve başa çıkma karşılıklı bir ilişki içindedir ve birbiriyle ilişkilidir; her birinin tek başına veya bir arada, olumsuz deneyimlerin etkisini daha iyi veya daha kötü hale getirmesi muhtemeldir. Ayrıca, bilişsel yeniden değerlendirme, olumlu duygusallık ve aktif başa çıkma tarzlarının tümü, yılmazlıkla ilgili psikososyal faktörler olarak kabul edilir ve etkili başa çıkmayı destekler (Feder vd., 2010).

Alanyazın incelediğinde, araştırma bulguları ile paralel sonuçların olduğu görülmüştür. Özer (2016), tarafından yapılan çalışmada, başa çıkma yöntemlerinin yılmazlığı (psikolojik sağlamlık) yordayan önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma Tamannaefar ve Shahmirzaei (2019) tarafından yapılmış ve problem odaklı başa çıkma ile duygu odaklı başa çıkmanın akademik yılmazlığın önemli yordayıcıları olduğu; akademik yılmazlığın, problem odaklı başa çıkma ile pozitif yönde; duygu odaklı başa çıkma ile negatif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz öğrencilerin zorluklarla yüzleşmek için problem odaklı başa çıkma yöntemlerini kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Kawata ve arkadaşlarına (2015) göre, yüksek yılmazlık düzeyine sahip bireyler, duygu odaklı başa çıkma yöntemlerinden ziyade daha çok problem odaklı başa çıkma yöntemlerini kullanırlar.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucu ve buna bağlı olarak araştırmanın sonuçlarıyla ilgili uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırmada korelasyon analizi sonucunda akademik yılmazlık ile sınav kaygısı ve problemlili internet kullanımı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki; algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısı, problemlili internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlık için anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, sınav kaygısı ve problemlili internet kullanımı, akademik yılmazlığı negatif yönde anlamlı düzeyde yordarken; algılanan sosyal destek ile akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlığı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte Fen lisesi öğrencilerinin akademik yılmazlık puanlarının Anadolu lisesi ile Meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, lise öğrencilerinin sınav kaygısı, problemlili internet kullanımı, algılanan sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığa ilişkin deneyimleri betimlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sınavlardan önce, sınavlar esnasında ve sınavlardan sonra neler hissettiklerine ait deneyimleri incelendiğinde; başarısızlık korkusu, rahatlık hissi, sonuca göre düşünme, bedensel, duygusal ve davranışsal tepkiler verme gibi deneyimler yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal/eğitsel destek düzeylerine ve içinde buldukları sosyal çevrenin eğitime bakışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; çevrenin eğitime bakışının genel olarak olumlu olarak gördükleri, destekleyici bir sosyal çevrenin yanı sıra bazen de yetersiz olarak algılanan sosyal desteğin var olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarına ilişkin deneyimleri incelendiğinde; istenilen düzeyde yapılan hazırlığın akademik öz-yeterliğe olumlu etkisi olduğu, bazı öğrencilerde öz-yeterlik inancının yüksek olduğu görülürken bazı öğrencilerde ise bu inancın daha düşük seviyelerde olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin internet kullanımlarının, hayatlarını nasıl etkilediğine dair görüşleri incelendiğinde; internet süresi daha az olan ve bunun yanı sıra interneti bilinçli ve doğru

kullanan öğrencilerin interneti olumlu etkisinden bahsettikleri görülürken; interneti daha fazla ve bilinçsizce kullanan öğrencilerin internetin olumsuz etkisinin olduğunu bahsettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin başarısızlık ve baskı karşısında ne tür başa çıkma yöntemlerini kullandıklarına dair görüşleri incelendiğinde; Çevre desteği alma, özdüzenleme becerisini kullanma, olumlu içsel konuşma yapma, görmezden gelme ve içsel başa çıkma gibi yöntemleri kullandıkları görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın uygulama ve değerlendirmeleri sonucunda ilgili alanda çalışma yapacak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır. Bu önerilerin daha sonra yapılacak araştırma ve çalışmalara katkılar sunması beklenmektedir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Sınav kaygısının akademik yılmazlığı olumsuz etkilediği bulgulanmıştır. Bu açıdan uygulayıcıların, öğrencilerde sınav kaygısını azaltma konusunda gerekli çalışmaları yapmaları önem arz etmektedir. Benzer şekilde problemlili internet kullanımının akademik yılmazlık üzerinde de olumsuz etkilerinin olduğu görüldüğü bu açıdan internet kullanımı noktasında öğrencilerin bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması oldukça önemli bir konu olarak görülmelidir.

2. Sosyal/eğitsel destek ve akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlığı olumlu anlamda yordadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda uygulayıcıların, öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini artırma ve bununla birlikte öğrencilerin akademik yaşamlarına ilişkin çevre desteğini sağlama noktasında gerekli çalışmaları yapmaları oldukça önemlidir.

3. Öğrencilerin başarı baskısı ile mücadeleleri veya başarısızlık karşısında geliştirdikleri başa çıkma yöntemleri akademik yılmazlıkta önemli bir yere sahip olduğu görülmüş bu noktada öğrencilerin stres veya problemle başa çıkma yöntemlerini geliştirmek oldukça önemli görülmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamında sınav kaygısı ve problemlı internet kullanımının akademik yılmazlığı negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bu açıdan sınav kaygısı ve problemlı internet kullanımını azaltmaya yönelik daha etkili müdahale programları geliştirilebilir.

2. Akademik öz-yeterlik düzeyinin artması akademik yılmazlığı da artırdığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda akademik öz-yeterliği artırmaya yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi akademik yılmazlığı da olumlu anlamda etkileyeceği düşünölmektedir.

3. Araştırma kapsamında lise öğrencilerinde akademik yılmazlık düzeyi ve etkileyen faktör incelenmiştir. Benzer bir çalışma, ilkokul veya ortaokul öğrencileri gibi farklı örneklem grupları ile yapılabilir. Ayrıca kesitsel olarak yapılan bu çalışma, boylamsal bir çalışma ekseninde de yapılarak öğrencilerde akademik yılmazlığa ilişkin ne tür değişimlerin yaşanabileceği gözlenebilir.

4. Akademik yılmazlığı etkileyen farklı değişkenlerle ilgili çalışmalar yapılarak akademik yılmazlıkta koruyucu ve risk faktörlerinin sınırları genişletilebilir.

5. Nitel bulgularda elde edilen başa çıkma yöntemlerinin nicel araştırmalar ile de akademik yılmazlığı yordayıp yordamadığı araştırılabilir.

6. Akademik yılmazlıkta sosyal destek unsurlarından (aile, arkadaş, öğretmen vb.) hangisinin daha etkili olabileceğine ilişkin nicel ve nitel araştırmalar ile daha kapsamlı çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2018). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adams, A. M., Wilson, H., Money, J., Palmer Conn, S., & Fearn, J. (2019). Student engagement with feedback and attainment: the role of academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <http://doi.org/10.1080/02602938.2019.1640184>
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(9), 39-46. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2018.09.008>
- Ahmetović, E., Bećirović, S., & Dubravac, V. (2020). Motivation, anxiety and students' performance. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271-298. <http://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.271>
- Aka, B. T., Kalecik, S., & Doğruyol, B. (2020). Psychological factors related to problematic internet and smartphone use. *Nesne*, 8(16), 1-15. <http://doi.org/10.7816/nesne-08-16-01>.
- Akar, F. (2015). Purposes, causes and consequences of excessive internet use among Turkish adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 35-56. <http://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.3>.
- Akbaş, U., Atalan Ergin, D. ve Tatlı, C. (2019). Cinsiyetin problemlı internet kullanımı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 361–386. <http://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.2.0064>.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17373/181419>
- Akdoğan, D., Velipaşaoğlu, S. ve Musal, B. (2016). Özdüzenlemeli öğrenme. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 9(3), 254-260.

- Akgün, Ü. ve Uz Baş, A. (2020). Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcıları olarak güvengenlik ve mizah tarzları. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 217-231. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/57971/724190>
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398. <http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/322508>
- Akyürek, C. (2019). *Öz-belirleme kuramına dayalı müdahale programının akademik yılmazlığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö. ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29. <http://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793>.
- Alibak, M., Talebi, H., & Neshat Doost, H. T. (2019). Development and validation of a test anxiety inventory for online learning students. *Journal of Educators Online*, 16(2), 1-16. <http://doi.org/10.9743/JEO.2019.16.2.2>
- Alkayış, A. (2018). Psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etme yolları. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 2, 89-106.
- Aliyev, R. ve Tunç, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve benlik algılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 401-418.
- Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating role of internal factors in predicting academic resilience. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(3), 236-251. <http://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068>
- Alsaady, I., Gattan, H., Zawawi, A., Alghanmi, M., & Zakai, H. (2020). Impact of COVID-19 crisis on exam anxiety levels among Bachelor Level University Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 11(5), 33-39.
- Alva, S. A. (1991). Academic Invulnerability Among Mexican-American Students: The Importance of Protective Resources and Appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. <https://doi.org/10.1177/07399863910131002>

- Andriyani, A., Himma, A. D., Alizar, S. A., Zakki Nurul Amin, Z. N., & Mulawarman. (2017). The relationship of anxiety, school burnout and well-being in high school students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 158, 130-135. <https://doi.org/10.2991/ictte-17.2017.5>
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 2(1), 75-83.
- Arif, M. I., & Mirza, M. S. (2017). Effectiveness of an intervention program in fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 251-264. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210192.pdf>
- Ariffudin, I., Mulawarman, M., & Japar, M. (2018). Problematic internet use, problem solving skills and emotional regulation among junior high school students. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 7(2), 113–119.
- Arpacı, İ. Karataş, K., & Baloğlu, M. (2020). The development and initial tests for the psychometric properties of the COVID-19 Phobia Scale (C19P-S). *Personality and Individual Differences*, 164, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110108>.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Arslan Cansever, B. (2011). Ergenlerin toplumsallaşmasında internet kullanımının aile ve okul bağlamında yarattığı sorunlar. *Sosyoloji Dergisi*, 23(24), 147-153.
- Artino A. R., Jr (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76–85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>.
- Aslan, N. (2019). Ergenlerde internet bağımlılığı, yaygınlığı, nedenleri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 945-957.
- Atik, G. ve Erkan Atik, Z. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 157-169.
- Aydın, G. (2017). *Bilişsel sınav kaygısı modelinin test edilmesi: psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla ruminasyon, kendini affetme, mükemmeliyetçi düşünceler ve bilişsel*

- ayrışmanın rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Y. ve Aydın, G. (2020). Kabul ve kararlılık terapisi temelli sınav kaygısı psikoeğitim grubu: Lise son sınıf öğrencileriyle bir vaka çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 180-200. <http://doi.org/10.9779/pauefd.584565>.
- Ayköse, N. (2019). *Eğitsel rehberlik programının 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Bağcı, S. Ç. (2017). Lise öğrencilerinde akademik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterliğin yordayıcıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 129-151.
- Bal, F. (2018). Ergenlikte yaşanan sınav kaygısında etken olan sosyodemografik özelliklerin incelenmesi. *Atlas International Refereed Journal On Social Sciences*, 4(14), 1425-1437.
- Balkaya Çetin, A. ve Ceyhan, A. A. (2014). Ergenlerin internette kimlik denemeleri ve problemlili internet kullanım davranışları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 1 (2), 5-46. <https://doi.org/10.15805/addicta.2014.1.2.063>
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. ve Yılmaz, E. (2021). Problemlili internet kullanımında güncel bir risk faktörü: Covid-19 pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97-121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503>.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. ve Zafer, R. (2020). COVID-19 Pandemisinde problemlili internet kullanımı: Bir nitel araştırma. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 126-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahievransaglik/issue/64424/979283>
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2016). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barlow D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *The American psychologist*, 55(11), 1247–1263. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.11.1247>
- Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, self-efficacy, and college exam grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1 (3), 204-208.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Başol, G. ve Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 63-87.
- Bayrak, E., Yazıcı, H. ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90-102. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227249>
- Bayrakçı, E. ve Dinç, M. (2020). Tersine zorbalık (mobbing) eylemleri ve tersine zorbalıkla başa çıkma stratejileri üzerine nitel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(27), 403-418. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1135196>
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi* (N. H. Şahin Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Bedel, A., Ercan, A. B. ve Şahan, B. (2020). Sınav kaygısı psikoeğitim programının sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlara etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 275-286. <http://doi.org/10.15390/EB.2020.8570>
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. National Resilience Resource Center, University of Minnesota, ISBN: 0-309-12675-4, USA.
- Beri, N., & Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: A meta analysis. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4), 37-44.
- Bodrova, E. V., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: The Vygotskian-based early childhood program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 223-237.
- Bodrova, E. V., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *Psychological Bulletin*, 6(1), 111-123.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor minority students. *Elementary School Journal*, 104, (3), 177-195. <https://doi.org/10.1086/499748>.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International encyclopedia of education*, 3, 2nd, ed., 3-44. Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4.
- Brooks, R. B. (2001). Fostering motivation, hope, and resilience in children with learning disorders. *Annals of Dyslexia*, 51, 9-20. <https://doi.org/10.1007/s11881-001-0003-4>.
- Bulfone, G., Badolamenti, S., Biagioli, V., Maurici, M., Macale, L., Sili, A., Vellone, E., & Alvaro, R. (2021). Nursing students' academic self-efficacy: A longitudinal analysis of

- academic self-efficacy changes and predictive variables over time. *Journal of Advanced Nursing*, 77(5), 2353-2362. <https://doi.org/10.1111/jan.14771>.
- Bulut Serin, N. (2011). An examination of predictor variables for problematic internet use. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 10 (3), 54-62.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camara, M., Bacigalupe, G., & Padilla, P. (2014). The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 123–136. <http://doi.org/10.1080/02673843.2013.875480>.
- Canoğulları Ayazseven, Ö. (2019). *Ergenlerde problemlerli internet kullanımını önlemeye yönelik bilişsel-davranışçı temelli psikoeğitim çalışmasının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J., & Tao, F. (2011). Problematic Internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, 11, 1-8.
- Caplan, S., Williams, D., & Yee, N. (2009). Problematic Internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in Human Behavior*, 25 (6), 1312–1319. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2009.06.006>.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Carbonell, X., Chamarro, A., Oberts, U., Rodrigo, B., & Prades, M. (2018). Problematic use of the internet and smartphones in university students: 2006–2017. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(475), 1-13. <http://doi.org/10.3390/ijerph15030475>.

- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <http://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>.
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6(1781), 1-14. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*, 7(1787), 1-11. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>.
- Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemleri internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94.
- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2014). Problemleri internet kullanım ölçeğinin ergenlerde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 15 (2), 56-64.
- Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2008). Loneliness, depression, and computer self-efficacy as predictors of problematic internet use. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 11(6), 699–701. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0255>
- Ceyhan, E., & Ceyhan, A. A. (2007). An Investigation of problematic internet usage behaviors on Turkish University Students. *Psychology*, 1-6.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemleri internet kullanımı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (1), 387- 416.
- Chen, I. H., Chen, C. Y., Pakpour, A. H., Griffiths, M. D., Lin, C. Y., Li, X. D., & Tsang, H. (2021). Problematic internet-related behaviors mediate the associations between levels of internet engagement and distress among schoolchildren during COVID-19 lockdown: A longitudinal structural equation modeling study. *Journal of behavioral addictions*, 10(1), 135–148. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00006>
- Cheng, Y. Y. (2020). Academic self-efficacy and assessment. *Educational Psychology*, 40(4), 389-391. <http://doi.org/10.1080/01443410.2020.1755501>.

- Chou, C., Condrón, L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8138-1>
- Choo, O. Z. H., & Prihadi, K. (2019). Academic resilience as mediator of multidimensional perfectionism and academic performance among gen-Z undergraduate students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(4), 637-646. <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20340>.
- Clark, M. L. (1991). Social identity, peer relations, and academic competence of African American adolescents. *Education and Urban Society*, 24(1), 41-52. <https://doi.org/10.1177/0013124591024001004>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Topics*, 2, 203-211.
- Cüceloğlu, D. (2016). *Başarıya götüren aile*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, M. ve Avcı, S. (2021). Lise öğrencilerinde akademik dayanıklılık ve başarının belirleyicileri olarak ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedef yönelimleri ve okula aidiyet duygusu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 235-252.
- Çakmak, A., Şahin, H. ve Akıncı Demirbaş, E. (2017). 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 1-9.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 201-218.
- Çayırdag, N. (2012). *Amerika Birleşik Devletlerinde lisansüstü eğitim yapan Türk öğrencilerin algılanan stres düzeyini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi*.

- Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaleli, Ö., Ata, R. ve Avcı, R. (2018). Orta ergenlik döneminde problemlili internet kullanımının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6 (12), 123-141. <http://doi.org/10.18009/jcer.396974>.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çutuk, S., Sertbaş, K., & Çutuk, Z. A. (2020). Investigating the relationship between self-confidence, psychological resilience and problematic internet use. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(4), 48-58.
- Dalton, F., & Cassidy, T. (2020). Problematic internet usage, personality, loneliness, and psychological well-being in emerging adulthood. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 1-11. <http://doi.org/10.1111/asap.12224>.
- Das, D. (2019). Academic resilience among children from disadvantaged social groups in India. *Social Indicators Research*, 145(2), 719–739. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1899-y>
- Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: Öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (1997). Ekolojik yaklaşımın psikoloji ve eğitime uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 21(203), 66-79.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model for pathological internet use (PIU). *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., & Dolinski, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological medicine*, 1–4. <https://doi.org/10.1017/S003329172000392X>

- Değirmenci, G. Y. ve Demircioğlu, H. (2019). Ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(Özel Sayı/1), 371-385.
- Demir, İ., Peker Özköklü, D. ve Aygün Turğut, B. (2015). Ergenlerin problemlili internet kullanımının yordanmasında denetim odağı ve yaşam doyumunun rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 720-731. <http://doi.org/10.17860/efd.02132>.
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarısının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 67-83.
- Demir Yıldız, C. ve Dönmez, B. (2017). Ekolojik sistemler kurami çerçevesinde yöneticilerin karar verme davranışını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12 (28), 223 - 244.
- Dinc, M., & Topcu, F. (2021). The relation between resilience and problematic internet use among youth. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 34, 337-345. <https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2021.00156>.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 149-162.
- Doğan, B. ve Eser, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin başa çıkma yöntemleri: Nazilli MYO örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges -UMYOS*, Özel Sayı, 29-39.
- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 7 (1), 35-42. <http://doi.org/10.21666/muefd.637421>.
- Doğan, H., Işıklar, A. ve Eroğlu, S. E. (2008). Ergenlerin problemlili internet kullanımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 106-124.
- Driscoll, R. (2007). Westside test anxiety scale validation. *ERIC Digest*, ED495968.

- Duran, Ş. ve Ercan, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ve akademik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 364-382. <http://doi.org/10.21733/ibad.731199>.
- Dursun, A. (2020). *Ergenlerin problemleri internet kullanımını azaltmaya yönelik gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dwiastuti, I., Hendriani, W., & Andriani, F. (2022). The impact of academic resilience on academic performance in college students during the covid-19 pandemic. *KnE Social Sciences*, 25–41. <http://doi.org/10.18502/kss.v7i1.10198>.
- Eker, H., Taş, İ. ve Anlı, G. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile yaşamın anlamı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (39), 1182-1199. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.786008>.
- Ekici, G. (2012). Academic self-efficacy scale: Academic self-efficacy scale: the study of adaptation to Turkish, validity and reliability. *Hacettepe University Journal of Education*, 43(43), 174-185.
- Ekinci, E. ve Gökler, R. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterliliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlikleri üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 378-385.
- Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlilik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- El Assam, A., Samara, M., & Terry, P. (2019). Problematic internet use and mental health among British children and adolescents. *Addictive Behaviors*, 90, 428-436. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.09.007>
- Ellis, A. (1994). The sport of avoiding sports and exercise: A rational emotive behavior therapy perspective. *The Sport Psychologist*, 8(3), 248-261.
- Ellis, A. (2001). *Feeling better, getting better, staying better: Profound self-help therapy for your emotions*. Impact Publishers/New Harbinger Publications.

- Erdem, A. (2017). *Kontrollü internet kullanımı psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Erdemir, N. (2021). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ve problemleri internet kullanımının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarıları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24 (3), 313–328.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1) 269-292.
- Eroğlu, M., Pamuk, M., & Pamuk, K. (2013). Investigation of problematic internet usage of university students with psychosocial levels at different levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 551 – 557.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010). Beliren yetişkinlikte yakınlığı başlatma ve başa çıkma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 381-397.
- Fathalla, M. (2018). The structural equation model for the mediating effect of self-esteem in the relationship of mindfulness to academic resilience and test anxiety. *Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7 (3), 73-77.
- Feder, A., Nestler, E. J., Westphal, M., & Charney, D. S. (2010). *Psychobiological mechanisms of resilience to stress*. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 35–54). New York: Guilford Press
- Flammer, A. (2001). Self-efficacy. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13812-13815.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2016). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gafoor, K. A., & Kottalil, N. K. (2011). Within child factors fostering academic resilience: A research review. *Endeavours in Education* 2(2), 104-117.

- Gámez-Guadix, M. (2014). Depressive symptoms and problematic internet use among adolescents: Analysis of the longitudinal relationships from the Cognitive–Behavioral Model. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(11), 714–719. <http://doi.org/10.1089/cyber.2014.0226>.
- Ganji, B., & Tavakoli, S. (2017). Surveying the relationship between psychological capital and academic resiliency with internet addiction of students. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(1), 102-106.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127–136. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627>
- Genc, A. (2017). Coping strategies as mediators in the relationship between test anxiety and academic achievement. *Psihologija*, 50(1), 51–66. <https://doi.org/10.2298/PSI160720005G>
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 153-164.
- Genç, H. ve Kutlu, M. (2018). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir psiko-eğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 19-30. <https://doi.org/10.29129/inujgse.417609>
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30 (3), 263-273. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00014-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00014-3)
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gizir, C. A., & Aydın, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1), 38-49. <http://doi.org/10.1177/2156759x0901300103>.
- Greene, N. T. (2016). *Loneliness and perceived social support in the workplace of the school principal*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Southern New Hampshire University.

- Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: a preliminary analysis. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 2(5), 403–412. <https://doi.org/10.1089/cpb.1999.2.403>
- Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 42(3), 391–394. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.391>
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S., Kahveci, D. ve Akdoğan, S. (2022). Akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri açısından okul öncesinde okula uyum. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(1), 102-112.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.
- Gültekin, S. ve Gürer, G. T. (2018). Formasyon öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik özyeterlik düzeyleri ilişkisi. *International Journal of Computers in Education (IJCE)*, 1(1), 49-64.
- Gündüz, H. C., Ekşioğlu, S., & Tarhan, S. (2017). Problematic internet usage: Personality traits, gender, age and effect of dispositional hope level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 57-82. <http://doi.org/10.14689/ejer.2017.70.4>.
- Güney, E. ve Yalçın, S. B. (2020). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 217-229.
- Günlü, A., ve Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemlili internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 75–117. <http://doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0016>.
- Günüç, S. (2009). *İnternet Bağımlılık Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Bazı Demografik Değişkenler İle İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.

- Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımını ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 4(11), 225-245.
- Haase, J. E. (2004). The adolescent resilience model as a guide to interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 21(5), 289-299.
- Hanham, J., Lee, C. B., & Teo, T. (2021). The influence of technology acceptance, academic self-efficacy, and gender on academic achievement through online tutoring. *Computers & Education*, 1-39. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104252>.
- Hanson, T. L., & Austin, G. (2003). *Student Health Risks, Resilience, and Academic Performance in California: Year 2 Report, Longitudinal Analyses*. Los Alamitos, CA: WestEd.
- Harkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V. International Conference*, pp. 1-17.
- Hayat, A. A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H. F. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of education and health promotion*, 10, 297. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_35_21
- Hebebcı, M. T., & Shelley, M. (2018). Analysis of the relationship between university students' problematic internet use and loneliness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(2), 223–234. <https://doi.org/10.21449/ijate.402690>
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2018). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulama* (T. Doğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.
- Heslin, P. A. (1999). Boosting empowerment by developing self-efficacy. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37, 52-64. <https://doi.org/10.1177/103841119903700105>
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*, 2, 705-708.
- Hu, Q. Y., Wu, Q. M., & Cheng, H. P. (2018). Investigation on test anxiety and coping style of middle school students in different nationalities. *Creative Education*, 9, 1071-1083. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.97080>.

- Internet World Stats (2021). <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Erişim tarihi:16.04.2021.
- İkiz, F. E. ve Uygur, S. S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkiliği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191. <https://doi:10.14687/jhs.v16i1.5512>.
- İskender, M., & Tanrikulu, T. (2010). Social support, social comparison and anger. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 899-911.
- İşgör, İ. Y. (2016). Metacognitive skills, academic success and exam anxiety as the predictors of psychological well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 35-42.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8 User's reference guide*.(2th edition). Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K. G., Olsson, U. H., & Wallentin, F.Y. (2016). *Multivariate Analysis with LISREL*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Kaçan Softa, H., Ulaş Karaahmetoğlu, G. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1481-1494.
- Kandell, JJ. (1998). Internet addiction on campus: the vulnerability of college students. *Cyberpsychology and Behavior*, 1, 11-17.
- Kang, H. W., Park, M., & Wallace Hernandez, J. P. (2018). The impact of perceived social support, loneliness, and physical activity on quality of life in South Korean older adults. *Journal of sport and health science*, 7(2), 237-244. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.05.003>
- Karabıyık, C. (2020). Interaction between academic resilience and academic achievement of teacher trainees. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7 (4), 1585-1601.
- Karabulut Coşkun, B. (2015). *Lisans öğrencilerinin problemleri internet kullanım davranışları ve bu davranışları etkileyen faktörler: Modelleme çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaburç, G. ve Tunç, E. (2017). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 199-213.
- Karadağ, E., & Sölpük, N. (2018). Relationship between depression and anxiety symptoms in studies conducted in Turkey: a metaanalysis study. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31, 163-176. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2018310204>.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karal, E. ve Gül Biçer, B. (2020). Salgın hastalık döneminde algılanan sosyal desteğin bireylerin psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 129-156.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132 (3), 474-484.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430. <http://doi.org/10.9779/pauefd.521230>
- Kawata, Y., Kamimura, A., Yamada, K., Izutsu, S., Wakui, S., & Mizuno, M. (2015). *Relationship between resilience and stress coping among Japanese university athletes*. Paper presented at Proceedings 19th Triennial Congress of the IEA, Melbourne, Australia, 9-14.
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S. ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Kaya, M. (2015). Psycho education program for prevention of test anxiety on 8th grade students to reduce anxiety and indecisiveness. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 37-43. <https://doi.org/10.26417/ejis.v1i1.p37-43>
- Kelley, K. J., & Gruber, E. M. (2013). Problematic Internet use and physical health. *Journal of behavioral addictions*, 2(2), 108-112. <https://doi.org/10.1556/JBA.1.2012.016>

- Kent de Grey, R. G., Uchino, B. N., Trettevik, R., Cronan, S., & Hogan, J. N. (2018). Social support and sleep: A meta-analysis. *Health Psychology, 37*(8), 787-798. <https://doi.org/10.1037/hea0000628>.
- Keogh, B. K. (2000). Risk, families, and schools. *Focus on Exceptional Children, 33*(4), 1-10. <https://doi.org/10.17161/foec.v33i4.6778>
- Khan, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities: Vol. 5, Article 4*. <http://doi.org/10.7710/2168-0620.1006>.
- Kılıç, Z. ve Durat, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde problemlı internet kullanımının genel psikolojik belirtileri ve sosyal fobi ile ilişkisi. *Sakarya Tıp Dergisi, 7*(2), 97-104
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health, 34*(1), 127-134. <http://doi.org/10.1002/smi.2771>.
- Kim, J., LaRose, R., & Peng, E. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: the relationship between internet use and psychological well-being. *CyberPsychology & Behavior, 12* (4), 451-455. <http://doi.org/10.1089/cpb.2008.0327>.
- Kim, M. J., & Park, J. H. (2020). Academic self-efficacy and life satisfaction among adolescents: Mediating effects of self-transcendence. *Child & Youth Services, 1-22*. <http://doi.org/10.1080/0145935x.2020.1852920>.
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., Griffiths, M. D., Gjoneska, B., Billieux, J., Brand, M., Abbott, M. W., Chamberlain, S. R., Corazza, O., Burkauskas, J., Sales, C., Montag, C., Lochner, C., Grünblatt, E., Wegmann, E., Martinotti, G., & Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive psychiatry, 100*, 152180. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152180>
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online, 18* (1), 241-252.
- Koçak, L. ve Seçer, İ. (2018). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47* (2), 601-622.

- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty)*, 14(1), 745-778. <http://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29>.
- Koç Yıldırım, P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kodaman, U. (2019). *14-18 yaş arası ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kong, K. (2020). Academic resilience of pupils from low socioeconomic backgrounds. *The Journal of Behavioral Science*, 15(2), 70-89.
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 111-133.
- Köknel, Ö. (1998). *Korkular, takıntılar, saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köse, S., Kurucu Yılmaz, Ş. ve Göktaş, S. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2),105-111.
- Kulak, A. (2020). *İmgeleme ve içsel konuşma çalışmalarının amatör futbolcularda şut performansına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249–254.
- Kumi-Yeboah, A. (2016). Educational Resilience and Academic Achievement of Immigrant Students From Ghana in an Urban School Environment. *Urban Education*, 1-30. <http://doi.org/10.1177/0042085916660347>.
- Kuss, D. J., & Lopez-Fernandez, O. (2016). Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research. *World journal of psychiatry*, 6(1), 143–176. <https://doi.org/10.5498/wjp.v6.i1.143>

- Kutlu, Ö. ve Yavuz, H. Ç. (2016). Factors that play a role in the academic resilience of academicians [Akademisyenlerin akademik yılmazlıklarında rol oynayan faktörler]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 131-150.
- Kuyucu Sakarya, S. (2001). Kaygınız ne durumda? *Bilim ve Teknik*, Mayıs, 52-54.
- Kuzucu, Y. (2014). *Küçükler için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publisher.
- Li, H., & Yeung, W. J. (2017). Academic resilience in rural Chinese children: Individual and contextual influences. *Social Indicators Research*. <https://doi:10.1007/s11205-017-1757-3>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3, PT. 1), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 1-11. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Annals of General Psychiatry*, 20 (40), 1-9.
- Liu, Y., & Aunguroch, Y. (2019). Work stress, perceived social support, self-efficacy and burnout among Chinese registered nurses. *Journal of Nursing Management*, 27 (7), 1445-1453.
- Lopez-Fernandez, O., Losada-Lopez, J. L., & Honrubia-Serrano, M. L. (2015). Predictors of problematic internet and mobile phone usage in adolescents. *Aloma*, 33(2), 49-58.
- Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231–246.

- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 215-230.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Malhotra, T. (2015). Exam anxiety among senior secondary school students. *Scholarly Reserach Journal For Interdisciplinary Studies*, 3 (17), 3089-3098.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166–173. <https://doi.org/10.1037/h0062855>.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49. <http://doi.org/10.1177/000494410204600104>.
- Martin, A. J. (2013). Academic bouyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi:10.1177/0143034312472759>.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the School*, 43, 267-281.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory and Review*, 10, 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>.

- Masten, A. S. (1994). *Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity*. In M.C. Wang E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and Prospects* (3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(98), 2-16. <http://doi.org/10.3390/children5070098>.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in Development: The Importance of Early Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York: W. W.Norton & Company.
- Mayer, D. P. (2008). *Overcoming school anxiety*. New York: AMACOM.
- Meral, D. ve Bahar, H. H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde problemlerle internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1117-1134.
- Mert, A., Duman, A. E. ve Kahraman, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme öz-yeterliğinin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve algılanan sosyal destek. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 594-619. <http://doi.org/10.23891/efdyyu.2019.183>
- Milani, L., Osualdella, D., & Blasio, P. D. (2009). Quality of Interpersonal Relationships and Problematic Internet Use in Adolescence. *CyberPsychology & Behavior*, 12 (6), 681-684. <http://doi.org/10.1089/cpb.2009.0071>.
- Mirza, M. S., & Arif, M. I. (2018). Fostering Academic Resilience of Students at Risk of Failure at Secondary School Level. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 33-50.
- Mohan, V., & Kaur, J. (2021). Assessing the relationship between grit and academic resilience among students. *Issues and Ideas in Education*, 9(1), 39-47.
- Morin, A. H. (2020). Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness. *Social Psychology of Education*. <http://doi.org/10.1007/s11218-020-09600-z>.
- Morosanova, V. I., & Fomina, T. G. (2017). Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1066-1070.

- Morsünbül, Ü. ve Yazar, B. (2021). Akademik Dayanıklılığın Kimlik Boyutları ve Okula Bağlanma ile İlişkisi: Ortaokul Öğrencileri Üzerinden Bir İnceleme. *Başkent University Journal of Education*, 8 (1), 1-10.
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., & Basuki, A. M. H. (2016). The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy to Academic Stress. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 603-608.
- Mwangi, C. N., Ireri, A. M., & Mwaniki, E. W. (2017). Correlates of academic resilience among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(4), 1-10.
- Naderi, H., Khormae, F., Akbari, A., & Sabri, M. (2018). The causal role of family communication patterns in academic self-efficacy and academic resilience. *Studies in Learning & Instruction*, 10(1), 95-110.
- Narayanan, S. S., & Onn, A. C. W. (2016). The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year Malaysian students. *Kajian Malaysia*, 34 (2), 1–23. <http://doi.org/10.21315/km2016.34.2.1>.
- Neenan, M. (2018). *Developing resilience: A cognitive-behavioural approach* (2nd Ed.). London and New York: Routledge.
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55 (3), 1091-1097.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57 (1), 1109-1113.
- Odacı, H. ve Berber Çelik, Ç. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 7 (1), 389-403.
- Odacı, H., & Çikrıkci, Ö. (2017). Problemleri İnternet kullanımında depresyon, kaygı ve stres düzeyine dayalı farklılıklar. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 41–61. <http://doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0020>.

- Okur, S., & Ümmet, D. (2021). The relationship between psychological resilience and perceived stress in adults: The mediating role of general self efficacy. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 67-84.
- Oktay, A., Doğan, H., Özcan, Z. Ç., Dönmez, Ö. ve Özdemir, H. (2021). Farklı yaş gruplarında ilkokula başlayan öğrencilerin altıncı sınıf akademik başarılarının, öz yeterliklerinin ve psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 2021, 187-216.
- Orhan Göksün, D. (2019). Gelişmeleri kaçırma korkusu ve problemlili internet kullanımı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 511-525.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. 1. Ulusal çocuk ve suç sempozyumu: Nedenler ve önleme çalışmaları. Ankara, 29-30 Mart.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2020). 2020-YKS değerlendirme raporu. <https://www.osym.gov.tr/TR,20698/2020-yks-degerlendirme-raporu.html>. Alıntı tarihi: 09.12.2020.
- Öncü, H. (2012). Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 183-206.
- Öz, F. ve Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: psikolojik sağlamlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 82-89.
- Özbay, Y. ve Aydoğan, D. (2013). Aile yılmazlığı: bir engelle rağmen birlikte güçlenen aile. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 129-146.
- Öztürk, A., & Kundakçı, N. (2021) Loneliness, perceived social support, and psychological resilience as predictors of internet addiction: A cross-sectional study with a sample of Turkish undergraduates. *Psychiatr Clin Psychopharmacol*, 31(4), 449-456.
- Özer, E. (2016). Temel benlik değerlendirmesi, başa çıkma stratejileri ve psikolojik sağlamlık. *Turkish Studies*, 11(14), 587-606.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41 (2), 116-225.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <http://doi.org/10.1080/10573560308222>.
- Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Permatasari, N., Ashari, F. R., & Ismail, N. (2021). Contribution of perceived social support (peer, family, and teacher) to academic resilience during COVID-19. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 1(1), 1-12.
- Pinugu, J. N. J. (2013). College self-efficacy and academic satisfaction moderated by academic stress. *The International Journal of Research and Review*, 10, 34-52.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik öz-yeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15 (1/1), 1-22.
- Poultney, R., & Forbes, D. (2020). A whole-school approach to developing resilience: Resources and suggestions for New Zealand schools. *Teachers and Curriculum*, 20(1), 43–50. <https://doi.org/10.15663/tandc.v20i1.351>
- Putwain, D. W. (2008) Examination stress and test anxiety. *PSYCHOLOGIST*, 21 (12), 1026-1029.
- Rachmawati, I, Setyosari, P., Handarini, D. M., & Hambali, I. M. (2021). Do social support and self-efficacy correlate with academic resilience among adolescence? *International Journal of Learning and Change*, 13(1), 49-62.
- Radhamani, K., & Kalaivani, D. (2021). Academic Resilience among Students: A Review of Literature. *International Journal of Research and Review*, 8(6), 360-369. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20210646>
- Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 63-78.
- Rukmana, R., & Ismiradewi, I. (2021). The impact of social support and self-efficacy on the academic resilience of a new students during the covid-19 pandemic. *International Conference of Psychology UAD*, 23-34.

- Sadoughi, M. (2017). The relationship between academic self-efficacy, academic resilience, academic adjustment, and academic performance among medical students. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 7-14.
- Sahah, H. T., & Dave, H. N. (2017). Managing exam anxiety. *An International Multidisciplinary Research e-Journal*, 3 (4), 1-9.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sakız, H., & Aftab, R. (2018). Academic achievement and its relationships with psychological resilience and socio-demographic characteristics. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(26), 1-11. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372>
- Sanders, D., & Wills, F. (2003). *Counseling for anxiety problems* (Second edition). London: SAGE Publication.
- Sapp, M. (1999). *Test Anxiety : applied research, assessment, and treatment interventions* (2nd Ed.). Boston: University Press of America.
- Saravanan, C., & Kingston R. A. (2014). Randomized control study of psychological intervention to reduce anxiety, amotivation and psychological distress among medical students. *J Res Med Sci*, 19, 391-397.
- Sarason, I. G. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 3–14). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. *J Pers Soc Psychol*, 46, 929–38.
- Sari, F., Kartina, I., Batubara, I., & Mariyati, M. (2020). Anxiety First Aid Effective to Reduce Adolescent' Anxiety. *Indonesian Journal of Global Health Research*, 2(4), 327-334. <https://doi.org/10.37287/ijghr.v2i4.237>.
- Sari, H., Gelbal, S., & Sari, H. İ. (2020). Factors Affecting Academic Self-efficacy of Syrian Refugee Students: A Path Analysis Model. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(2), 266–279. <https://doi.org/10.21449/ijate.702041>.

- Sarwer, G. (2019). Secondary school student's academic anxiety and achievement in english. *THINK INDIA (Quarterly Journal)*, 22 (4), 7289-7305.
- Savi Çakar, F. ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerin benlik saygısı, algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2397-2412.
- Say, G., & Durak Batıgün, A. (2016). The assessment of the relationship between problematic internet use and parent-adolescent relationship quality, loneliness, anger, and problem solving skills. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29, 324-334. <http://doi.org/10.5350/DAJPN2016290404>.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <http://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <http://doi.org/10.1080/10413209508406961>.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. *Educational Psychology*, 15-31.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). *Self-Efficacy Development in Adolescence*. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2014). *Academic self-efficacy*. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of positive psychology in schools* (p. 115-130). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Seçer, İ. (2013). Grup rehberlik programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-13.
- Seçer, İ., & Ulaş, S. (2020). The mediator role of academic resilience in the relationship of anxiety sensitivity, social and adaptive functioning, and school refusal with school attachment in high school students. *Frontiers in Psychology*, 11(557), 1-12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00557>.
- Seligman, M. E. P. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1-23.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sert Ağır, M. (2018a). An analysis on the secondary school students burnout in terms of academic self-efficacy, parental monitoring, social support and leisure time activities. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2313-2341.
- Sert Ağır, M. (2018b). Ergenlerde psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve internet bağımlılığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 5-19.
- Sever, G., & Tunç, E. (2020). Investigation of the relationship between perceived social support level and risky behaviours. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(56), 2013-2025.
- Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5 (10), 29-36.
- Shah, S. (2018). *Exam anxiety: relationship with factors and performance in a private high school in Tehsil Matta Swat*. Master thesis, University of Malakand Department of Statistics, Pakistan.
- Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck, P. E., Jr, Khosla, U. M., & McElroy, S. L. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57, 267-272.
- Shaw, M., & Black, D.W. (2008). Internet addiction: definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22, 353-365.
- Sıvacı, S. Y. ve Çöplü, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri, akademik motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 667-700.
- Singh, J. K. N. (2020). Academic resilience among international students: lived experiences of postgraduate international students in Malaysia. *Asia Pacific Education Review*, 22, 129-138. <http://doi.org/10.1007/s12564-020-09657-7>.
- Siyez, D. M. (2014). Lise öğrencilerinde problemlerle internet kullanımının yordayıcıları olarak heyecan arama ve cinsiyet. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 1(1), 63-97.

- Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 112-125). The Guilford Press.
- Stead, H., & Bibby, P. A. (2017). Personality, fear of missing out and problematic internet use and their relationship to subjective well-being. *Computers in Human Behavior*, 76, 534-540.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior*. New York and London: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). *Theory and research in anxiety*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment (clinical and community psychology)*. Taylor & Francis.
- Sohrabi, R., Mohammadi, A., & Delavar, A. (2013). Role and effectiveness of mind fullness education on students exam anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1639 - 1641.
- Suler, J. (1999). Healthy and pathological internet use. *CyberPsychology and Behavior*, 2(5), 385-394.
- Supervía, P. U., & Robres, A. Q. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(5715), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>.
- Şahin Baltacı, H., & Karatas, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130.
- Şanlı, C. (2020). The relation between task value, test anxiety and academic self-efficacy: a moderation analysis in high school geography course. *Participatory Educational Research (PER)*, 8 (1), 265-278.
- Taayıldız, Ö. (2010). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Tamannaefar, M., & Shahmirzaei, S. (2019). Prediction of academic resilience based on coping styles and personality traits. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 7(1), 1-10. <http://doi.org/10.32598/jpcp.7.1.1>
- Tekeli, S. (2009). *Lise son sınıf öğrencilerinin uyku kalitelerinin ve sınav kaygılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekgül, N. (2015). *Ergenlik döneminde bilişsel odaklı psikoeğitim programının kaygı düzeyi, akademik başarı ve bilişsel hatalar ile etkileşiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1932-1945. <http://doi:10.24106/kefdergi.3928>.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 1-11.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2014). Gender and socioeconomic status differences in university students' perception of social support. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 227–244. <http://doi.org/10.1007/s10212-014-0234-5>.
- Toker, M., Başgül, Ş. S., & Özaydın, L. (2019). Down Sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 651-676. <http://doi:10.21565/ozelegitimdergisi.492808>
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 143-155.
- Totan, T., Özgül, Ö. ve Tosun, E. (2019). Bilişsel ve duygusal düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education], 6(2), 98-108.
<http://doi.org/10.21666/muefd.605853>.

- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 95-109.
- Tıraş, Z. ve Arslan, E. (2013). Ergenlerde sosyal yetkinliğin, algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1133-1140.
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., María J. Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020a). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the mediterranean diet: A study with university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-12.
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2020b). The influence of transformational teacher leadership on academic motivation and resilience, burnout and academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7687), 1-12.
- Truzoli, R., Viganò, C., Galmozzi, P. G., & Reed, P. (2020). Problematic internet use and study motivation in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36 (4), 480-486.
- Tsai, C. C., & Lin, S. S. (2003). Internet addiction of adolescents in taiwan: an interview study. *CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 649-652.
- Tsai, H. F., Cheng, S. H., Yeh, T. L., Shih, C. C., Chen, K. C., Yang, Y. C., & Yang, Y. K. (2009). The risk factors of Internet addiction-A survey of university freshmen. *Psychiatry Research*, 167(3), 294-299.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=internet>. Erişim tarihi:16.04.2021.
- Türk, F. ve Katmer, A. N. (2019). A study on the effectiveness of coping with test anxiety program based on cognitive-behavioral approach. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8 (4), 666-675.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>.

- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23(4), 34. <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83. <http://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125–141. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751-796.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma alguları (Erzincan Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uysal Bayrak, H., Özen Altinkaynak, Ş. ve Erginsoy Osmanoğlu, D. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların problem durumunda kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 72-82. <https://doi.org/10.19126/suje.342016>
- Uz Baş, A., Öz Soysal, F. S. ve Aysan, F. (2016). Üniversite öğrencilerinde problemlerle internet kullanımının psikolojik iyi-oluş ve sosyal destek ile ilişkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1035-1046.
- Vera, V. A., Charity, O., & Ngwoke, D. U. (2018). Predictive power of academic self-efficacy on academic resilience among secondary school students. *The Educational Psychologist*, 12(1), 294-306.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wang, M. C., Haertel, G., & Walberg, H. (1994). *Educational resilience in inner-city*. In M. Wang & E.W.Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, R., Han, J., Liu, C., & Xu, H. (2021) How do university students' perceptions of the instructor's role influence their learning outcomes and satisfaction in cloud-based virtual classrooms during the COVID-19 Pandemic? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627443>.
- Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110, 1-6.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padrón, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Washington: Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 115–132.
- Widyanto, L., & Griffiths, M. D. (2011). An empirical study of problematic internet use and self-esteem. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 1(1), 13-24.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92-104. <https://doi.org/10.1037/h0031332>.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>.
- Winfield, L. (1994). *Developing resilience in urban youth*. North Central Regional Educational Laboratory, Washington.
- Yakıcı, H. B., & Kandemir, M. (2021). An explanatory model of test anxiety: Psychological resilience, abuse, and neglect. *Research on Education and Psychology(REP)*, 5(1), 53-70.
- Yalom, İ. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi* (Z. İyidoğan Babayiğit, Çev.). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.

- Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186), 1-19. <http://doi.org/10.15390/EB.2016.5497>
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R. ve Dikici, A. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1126-1140.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167 – 176.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30, 258-267.
- Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. ve Baydan, Y. (2008). Sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik başarı, mükemmelliyetçilik ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 287-296.
- Yıldız, F. N. ve Kardeş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 18(1), 1073-1099.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 253-259.
- Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 927-944.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 181-194.
- Yüce, A. (2019). *Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yüksel Doğan, R. ve Aytekin, Ç. (2021). Ekolojik sistem kuramı çerçevesinden ebeveyn yabancılaşmasına genel bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 13(3), 551-572. <http://doi.org/10.18863/pgy.826957>.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Zimmerman B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. (Self-efficacy in Changing Societies, A. Bandura, Ed.). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2009). *Self-Efficacy And Educational Development*. A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in Changing Societies*, UK: Cambridge University Press.
- Zorbaz, O. ve Tuzgöl Dost, M. (2014). Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29 (1), 298-310.

EKLER



EK-1



KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
2. Öğrenim görmekte olduğunuz lise: () Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () İmam-Hatip Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu
3. Ailenizin Gelir Düzeyi: () Düşük (0-2500 TL arası) () Orta (2501-4500 TL arası)
() Yüksek (4501 TL ve üstü)
4. Anne-babanızın Tutumunu nasıl algılıyorsunuz? () İlgisiz () Demokratik () Aşırı Koruyucu () Otoriter

EK-2

WSKÖ Örnek Maddeler

(5)Daima doğru (4)Genellikle doğru (3)Ara sıra doğru (2)Nadiren doğru (1)Asla doğru değil

1	Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Sınav sorularının yanıtlarımı sınav bittikten sonra hatırlarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

EK-3

EEDAÖ Örnek Maddeler

(1) Hiç Katılmıyorum (2) Çok Az Katılıyorum (3) Orta Düzeyde Katılıyorum (4) Büyük Ölçüde Katılıyorum (5) Tümüyle Katılıyorum

(1) Çevremdeki herkes iyi bir eğitime sahip olmak için çaba gösteriyor.	1	2	3	4	5
(2) Ailem eğitimim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmaz.	1	2	3	4	5
(4) Eğitimim için herkes beni teşvik eder.	1	2	3	4	5

EK-4

AÖÖ Örnek Maddeler

(1) Bana hiç uymuyor (2) Bana çok az uyuyor (3) Bana uyuyor (4) Bana tamamen uyuyor

1. Lise öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	1	2	3	4
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	1	2	3	4
7.Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	1	2	3	4

EK-5

PİKÖ-E Örnek Maddeler

(5)Tamamen uygun (4)Oldukça uygun (3)Biraz uygun (2)Nadiren uygun
(1)Hiç uygun değil

1	İnternet bağlantımı kesmeye her karar verdiğimde kendi kendime “birkaç dakika daha” diyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	İnternette geçirdiğim zaman çoğunlukla uyku süremi azaltıyor.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Çok istememe rağmen interneti uzun süre kullanmaktan bir türlü vazgeçemiyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	İnternete gerekmedikçe girmekten kaçınıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Planladığımın dışında fazladan bir dakika bile interneti kullanmıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	İnternette bağlantı kurduğum insanlara kendimi daha iyi anlatıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	İnternette, kontrol benden çıkıyor.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Sürekli ziyaret ettiğim internet sitelerine bir gün dahi girememeye tahammül edemiyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	İnternet kullandığım süre boyunca her şeyi unutuyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

EK-6**AYÖ Örnek Maddeler**

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

EK-7

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sınavların **A)** öncesinde, **B)** sırasında ve **C)** sonrasında kendinizi nasıl hissedersiniz?
2. Çevrenizdeki (aile, akraba, arkadaş vb.) insanların:
A) Eğitim konusundaki bakış açıları nasıldır? Eğitim deyince ne anlıyorlar?
B) Eğitiminiz esnasında/sürecinde ihtiyaç duyduğunuzda bir destek aldınız mı?
Örneğin?
3. Sınavlarda başarılı olacağınıza inanıyor musunuz?
4. Yeterince hazırlandığınızı düşündüğünüz sınavlarda, sınav performansınıza ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
5. Bir günü dikkate alırsanız ortalama internet kullanım süreniz nedir? (saat olarak) Bu kullanım günlük hayatınızı nasıl etkilemektedir? (Engelliyor mu, Destekliyor mu?)
6. Derslerdeki başarısızlıklarla başa çıkmak için neler yapıyorsunuz?
A) Başarısızlıkla nasıl baş ediyorsunuz? Üstesinden nasıl geliyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?
B) Başarısızlık durumunda ortaya çıkan çevre baskısıyla nasıl baş ediyorsunuz?