



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SOSYOEKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN BAŞARI
HİKÂYESİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI**

Mehmet CİHANGİR
ORCID: 0000-0002-9367-1633

Danışman
Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
ORCID: 0000-0002-2341-0710

Konya - 2023

ÖN SÖZ

Dünyada ve Türkiye’de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı birçok öğrenci akademik yönden başarısız olurken, az bir kısmı nasıl oluyor da başarılı oluyor? Başarılı olanlarla yüz yüze görüşme yapılırsa, çoğunluğun başarısızlık döngüsünü kırmak için değerli bilgiler elde edebilir miyiz? Tez yazım serüvenimde, hocamla araştırma konumu bu sorulardan yola çıkarak belirlemiştik. Bu çalışmada, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin başarı hikâyeleri analiz edilmiştir. Araştırmanın, çıkış noktasına hizmet ederek akademik yılmaz öğrenci sayısının artışına katkı sunmasını temenni ediyorum.

Yüksek lisans eğitimimin her adımında, değerli bilgi, görüş, öneri ve eleştirileriyle gelişimimi destekleyen, üzerimde çok emeği olan danışmanım sayın Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN’a teşekkür eder, şükranlarımı sunarım. Ayrıca eğitimim süresince derslerini aldığım tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, desteklerini hiç esirgemeyen ahlak öğretmenlerim babam Ahmet CİHANGİR ve annem Keziban CİHANGİR’e; kardeşim, arkadaşım, dostum Hasan Hüseyin CİHANGİR’e başta olmak üzere tüm aile fertlerime teşekkür ederim.

İlk tanıştığımız andan itibaren, hayatıma mutluluk ve değer katan sevgili eşim Nefise CİHANGİR’e. Var oluşlarına tanıklık ettiğim, her gün insana dair bana çok şey öğreten, beni büyüten, içimi sevgiyle doldurarak hayatımı anlamlandıran, canparelerim güzel kızlarım Zeynep Ece ve Yağmur’a teşekkür ederim.

Eşimle hayatlarımızı birleştirdiğimiz günden tez yazım aşamama kadar, sevgileriyle ve destekleriyle her zaman yanımda olan kayınvalidem Hacer ÖZSARAÇ ve kayınbabam Ahmet ÖZSARAÇ’a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca sıkça faydalandığım Turcademy’ye erişimimizi sağlayan, Necmettin Erbakan Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığına ve bir okul psikolojik danışmanı olarak, bu tezi yazma aşamamda gerekli kolaylıkları bana sağlayan, insana eğitime bakışıyla fark yaratan değerli okul müdürüm Sayın Arzu YÜCEL’e teşekkür ederim.

| Mehmet CİHANGİR |

| Mayıs, 2023 |

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ	9
1.1. Problem Durumu	9
1.2. Araştırmanın Amacı	14
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Varsayımlar	15
1.5. Sınırlılıklar.....	15
1.6. Tanımlar	15
2. ALAN YAZIN	16
2.1. Kavramsal Açıklamalar	16
2.1.1. Akademik başarı	16
2.1.2. Sosyoekonomik açıdan dezavantaj.....	21
2.1.3. Akademik yılmazlık	24
2.2. İlgili Araştırmalar	26
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Deseni.....	41
3.2. Katılımcılar.....	41
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44
4. BULGULAR	47
4.1. Katılımcıların Başarı Hikâyeleri	47
4.1.1. Ali Kemal'in başarı hikâyesi.....	47
4.1.2. Elvin'in başarı hikâyesi	50
4.1.3. Mustafa'nın başarı hikâyesi.....	53
4.1.4. Zehra'nın başarı hikâyesi	57
4.2. Başarı Hikâyelerinin Tümevarım Analizi	60
4.2.1. Birey	60
4.2.2. Aile	61
4.2.3. Öğrenim Yeri.....	63
4.2.4. Öğrenim materyali.....	65

4.2.5. Ana tema koruyucu faktörler.....	66
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1. Tartışma.....	67
5.2. Sonuç	81
5.3. Öneriler.....	83
KAYNAKLAR.....	86
EKLER.....	98



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrencilerin Başarı Hikâyeleri: Bir Anlatı Araştırması başlıklı tez çalışmamın toplam **80** sayfalık kısmına ilişkin, 26/06/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%12** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

3/07/2023

Mehmet CİHANGİR

Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

3/07/2023

Mehmet CİHANGİR

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SOSYOEKONOMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN BAŞARI HİKÂYELERİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI

Mehmet CİHANGİR

Bu araştırmanın amacı, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı akademik yılmaz öğrencilerin, Liselere Giriş Sınavındaki (LGS) başarı hikâyelerini derinlemesine incelemektir. Bu nedenle çalışmada, nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Anlatı araştırması deseniyle, öğrencilerden dinlenen başarı hikâyeleri analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Akademik yılmazlık için belirlenen kriterler, fert başına düşen yıllık hane gelirinde en düşük grupta yer almak ve 2022 LGS’de %1’lik dilimde yer almış olmaktır. Bu şartları taşıyan fen lisesinde, 9. sınıfa devam eden dört öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların 2’si erkek 2’si kız öğrencidir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşmeler akıllı telefonla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin kayıtları, araştırmacı tarafından dinlenilerek objektif bir bakışla, bilgisayara aktarılmıştır. Araştırma bulgularının birinci bölümü, dört ayrı başarı hikâyesinden oluşmaktadır. Başarı hikâyeleri, anlatıların saf veri hallerinden, özüne müdahale edilmeden, anlatı araştırması çerçevesi dikkate alınarak, okuyanlar için anlamlı, akıcı ve kronolojiye uygun olarak yapılandırılmıştır. Bulguların ikinci bölümü ise başarı hikâyelerinin tümevarım söylem-anlatı analizi sonuçlarını içermektedir. Söylem-anlatı analizleri sonucunda, akademik yılmaz öğrencileri ortaya çıkaran, 228 koddan 4 temaya (birey, aile, öğrenim yeri ve öğrenim materyali) ve temalardan da koruyucu faktörler ana temasına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik yılmaz öğrencilerin: Sayısal dersleri seven, 8. sınıf öncesinde başarılı olan, hırslı olan (güdülenmiş), oturmuş çalışma düzeni olan, öz düzenleme becerileri gösteren, her koşulda çalışmaya devam eden, hedef motivasyonu olan, her koşulda başaracağına inanan (öz-yeterlik) ve başarı yönelimli olan, özelliklerine sahip oldukları görüşmüştür. Öğrencilerin akademik yılmazlık özellikleri kazanmalarında etkili olan koruyucu faktörler: Akademik yılmaz öğrenci, ailesinden veya öğretmeninden sosyal destek almaktadır. Başaracağına inanan ve bunu ona tekrar eden mutlaka bir aile bireyi (anne, baba ve abi) ve öğretmeni vardır. Akademik yılmaz öğrencilerin ailelerinin genellikle, ilgili, sıkmayan ama yönlendiren, anlayışlı, destekleyici ve zehirli cümlelerden uzak tutumlar içinde oldukları görülmektedir. Başarılı rol model olan büyük kardeşler, sınav başarısında örnek olmuş ve yol göstermiştir. Akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan, öğrenim yeri kaynaklı faktörlerde birinci sırayı açık ara okul almıştır. Dershane ise yerini Youtube’ya kaptırılmış görünmektedir. Öğretmenlerin akademik yılmaz öğrencilerin inşası üzerindeki en önemli etkisi, ilkokuldan bu yana öz-yeterlik geliştirmelerine destek olan tutumlar sergilemeleri ve başaracaklarına olan inançlarını öğrencilere sıklıkla söylemeleridir. Akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan, “öğrenim materyali” kaynaklı faktörlerde birinci sırayı deneme söylemi almıştır. Öğrenciler LGS’ye hazırlıkta devletin verdiği ders kitaplarını neredeyse hiç kullanmamıştır. Bu araştırma sonucunda söyleyebiliriz ki, öğrencilerin hiç biri tek bir koruyucu faktörün etkisiyle akademik yılmaz olmamıştır. Yapmak zor yıkmak kolaydır. Hepsinin bir geçmişi vardır. Bu güne kadar gelen öğrenim hayatı boyunca onu destekleyen, ilgi gösteren ve ona inanan aile bireyleri ve öğretmenleri öğrencilerin öz-yeterlik ve motivasyon geliştirmelerine yol açmıştır. Oluşan bu öz-yeterlik ve motivasyon sonucu, öğrenciler öğrenim yeri ve öğrenim materyallerini iyi kullanarak çalışmış ve akademik yılmaz oldukları görülmüştür. Tümevarımcı söylem-anlatı analizi, araştırmanın sorularının ötesinde cevaplar bulmasına yol açmıştır. Akademik yılmazlığı oluşturan koruyucu faktörler arasında, öğrenim yeri ve öğrenim materyali faktörlerinin de var olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Liselere Geçiş Sınavı (LGS) başarısı, Sosyoekonomik açıdan dezavantaj, Akademik yılmazlık, Anlatı araştırması.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

Socioeconomically Disadvantaged Students' Achievement Stories: A Narrative Research

Mehmet CİHANGİR

The purpose of this research, is to in depth examine the achievement of socioeconomically disadvantaged students with academic resilience in high school entrance exams. For this reason, narrative research design, which is one of the qualitative research designs, was used in the research. With the narrative research design, the achievement stories heard from the students were analyzed. The participants of the study were determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The criteria determined for academic resilience are to be in the lowest group in annual household income per capita and to be in the 1% tranche in 2022 LGS. Four students attending the 9th grade in a science high school that meet these conditions are the participants of the research. 2 of the participants are male and 2 are female students. Data were collected with a semi-structured interview form. The interviews were recorded with a smartphone. The recordings of the interviews were listened to by the researcher and transferred to the computer with an objective view. The first part of the research findings consists of four different achievement stories. Achievement stories are structured from the pure data states of the narratives, without interfering with the essence, taking into account the framework of narrative research, meaningful, fluent and chronologically structured for the readers. The second part of the findings includes the results of inductive discourse narrative analysis of success stories. As a result of the discourse analysis, 4 themes out of 228 codes (individual, family, place of study and learning material) and the main theme of protective factors from the themes were reached. As a result of the research, academically resilience students: Those who love numerical lessons, are achievement before the 8th grade, are ambitious (motivated), have a settled study pattern, show self-regulation skills, continue to work in all conditions, it has been observed that they are goal-oriented, believing that they can succeed in any situation (self-efficacy) and achievement-oriented. Protective factors that affect students' academic resilience: Academic resilience students, receive social support from their families and teachers. There is definitely a family member (mother, father and older brother) and teacher who believes he will achievement and repeats it to him. It is seen that the families of academically indomitable students generally have attitudes that are caring, non-forceful but guiding, understanding, supportive and away from poisonous sentences. The older siblings, who were successful role models, set an example and led the way in exam achievement. The school took the first place among the factors that affect the resilience of academically resilience students, based on the place of education, by far. Dershane seems to have lost its place to Youtube. The most important effect of teachers on the building of academic resilience students is that they exhibit attitudes that support their development of self-efficacy since primary school and often tell students that they believe they will succeed. Among the factors originating from the "learning material" that are effective in the resilience of academic resilience students, the discourse of solving a trial took the first place. Students almost never used the textbooks given by the state in preparation for LGS. As a result of this research, we can say that none of the students have been academically resilience due to a single protective factor. Hard to build, easy to destroy. All of them have a background. Family members and teachers who supported, showed interest and believed in her throughout her education life until today have led students to develop self-efficacy and motivation. As a result of this self-efficacy and motivation, the students worked by using the learning place and learning materials well and it was seen that they were academically resilient. Inductive discourse-narrative analysis has led to answers beyond the research questions. Among the protective factors that create academic resilience, it has been determined that there are also the factors of learning place and learning material.

Keywords: Academic achievement, High school entrance exam (LGS) achievement, Socioeconomically disadvantaged, Academic resilience, Narrative research.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde halen, akademik başarı eğitim sürecinin en çok talep edilen ürünüdür (Koca ve Dadandı, 2019). Akademik başarı, öğrencinin müfredat kapsamındaki hedeflere yönelik okutulan derslerde, öğretmenlerin takdirine göre ne derecede öğrendiğinin göstergesidir (Carter ve Good, 1973; Özgüven, 1998). Okulda akademik başarısı yüksek öğrencilerin; Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavlarında (YKS) daha iyi puanlar alma ve tercihlerine yerleşme şansları daha yüksektir. Bu sınavlar bireylerin hayatlarında, özellikle meslek seçiminde belirleyici sınavlardır. Meslek seçimi, insanın yaşayacağı hayatı her yönüyle etkileme potansiyeline sahiptir. Bu etkilerin olumlu olması için öğrencilerin, akademik yönden başarılı olmaları gerekmektedir.

Eğitim araştırmalarında, sıklıkla öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler üzerinde durulmaktadır. Çünkü başarısızlık, eğitim sistemlerinin en önemli problemlerinden birisidir. Bu sebeple, Türkiye’de akademik başarıyı etkileyen faktörle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Arslan, 2016; Sarı vd., 2017; Sarier, 2016; Ünsal-Özberk vd., 2018; Yavuz vd., 2016a; Yavuz vd., 2016b; Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013). Bu araştırmalar, akademik başarıyı etkileyen çok sayıda faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Sarier’in (2016) yaptığı meta-analiz çalışmasında, Türkiye’de akademik başarının etki değerine göre sırasıyla; öğrenci, veli ve okuldan kaynaklı bazı faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerin, sosyoekonomik düzey, öz-yeterlik ve motivasyon olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri de sosyoekonomik düzeydir (Aslan, 2017; Aslanargun vd., 2016; Bozkurt vd., 2021; Ceylan ve Akerson, 2014; OECD, 2019; Özkan, 2020; Yelgün ve Karaman, 2015). White’in (1982) sosyoekonomik düzey ve akademik başarı ilişkisine dair yaptığı meta-analiz çalışmasının bir benzerini 2477 makale ile gerçekleştiren Şirin (2005), benzer sonuçlara ulaşmış, akademik başarı ile sosyoekonomik düzey arasında orta ile güçlü bir ilişki tespit etmiştir. Gelişmiş ülkeler arasında yer alan ABD’de hal böyleyken, gelişmekte olan ülkeler arasında olan Türkiye için Heyneman ve Loxley (1983) etkisinden söz etmek

mümkündür. Heyneman ve Loxley (1983) etkisi, sosyoekonomik düzeyin öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisinin gelişmiş olan ülkelere nazaran gelişmekte olan ülkelerde daha fazla olduğunu göstermektedir (Bozkurt vd., 2021).

Akademik başarı ile sosyoekonomik düzey ilişkisi, ülkelerin akademik başarılarının ölçülüp kıyaslandığı TIMSS ve PISA sınavlarında da gündeme gelmektedir. OECD'ye (2010) göre Türkiye, OECD ülkeleri arasında akademik başarı ve sosyoekonomik düzey arasındaki en güçlü ilişkinin görüldüğü üç OECD ülkesinden birisidir. İlgili sınavların Türkiye veri setleri üzerinden yapılan çalışmalarda, sosyoekonomik düzey- akademik başarı ilişkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır (Cingöz ve Gür, 2020; Sarier, 2020; Suna ve Özer, 2021).

Dezavantajlı gruplar, ekonomik ve sosyal imkânlarla ulaşımı kısıtlı olan, özel olarak korunmaya gereksinim duyan ve risk altında olan gruplar şeklinde tanımlanabilir. Bu gruplar içerisinde başta çocuk olmak üzere genç, yaşlı, yoksul, engelli, kadın, azınlık ve göçmenler yer almaktadır (Es ve Menteşe, 2018). Bireye zorlu süreçler yaratarak hayatlarında etki yaratan risk faktörleri düşünüldüğünde, sosyoekonomik açıdan dezavantaj bunlardan en kritik olanıdır (Winfield, 1994). Çünkü bu risk durumu, doğum öncesi dönemden itibaren bireyin hayatında diğer risklere de zemin hazırlamaktadır. Sosyoekonomik düzey, genellikle hane geliri, eğitim ile ilgili ailedeki seviye ve tutum, sahip olunan mesleğin statüsü gibi değişenler çerçevesinde oluşan, bir grubun veya bireyin toplumdaki konumu ilgili bir kavramdır. Sosyoekonomik düzey, sadece ekonomik kazançla ilgili değildir, bireyin yaşam kalitesini etkileyen olanakları, sosyal güvenceleri, sahip olunan fırsat ve ayrıcalıkları da kapsar (Bozkurt, vd., 2021).

MEB (2016), "PISA 2015 Ulusal Raporu" sonuçlarına göre, PISA tarafından hesaplanan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Düzey İndeksinde (EKSD), Türkiye'de -1'in altında yani dezavantajlı olan öğrenci oranı yaklaşık %64'tür. Aynı raporda OECD ortalaması ise %18'in altındadır. OECD (2020), "Bir Bakışta Eğitim" raporu sonuçlarına göre Türkiye, sosyoekonomik faktörlerin başarı üzerinde en etkili olduğu ülkelerden birisidir. Bu sonuçlar, Türkiye'de düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmanın, önemli bir dezavantaj oluşturduğunu gözler önüne sermektedir.

Sosyoekonomik özellikler bakımından dezavantajlı olan öğrencilerin birçoğu, içinde bulunduğu olumsuz koşullar sebebiyle, akademik başarı yönünden geri kalmaktadır. Bununla birlikte bir kısmı tüm risk faktörlerine rağmen öngörülenden daha iyi bir şekilde akademik

başarı gösterebilmektedir. Uluslararası literatürde bu durumu açıklamak için “Resilience” (Gizir, 2004; Rutter, 1985) kavramı kullanılmaktadır.

Zor durumlarla baş etme yeteneği, alan yazında “resilience” kavramı ile açıklanmaktadır (Masten, 2001). Resilience kavramı, latince “resiliens” (sağlam/yılmaz) kavramından türemiştir. Bir maddenin elastik olup aslına hızla dönmesini ifade eder (Gizir, 2006). Amerikan Heritage Sözlüğü’ne (1973) göre “resilience”, “değişim, hastalık ve kötü kaderden hızlıca kurtulma, iyileşme” olarak tanımlanmıştır (Güney, 2016). Riley ve Masten’e (2005) göre, yılmazlık gelişime yönelik yüksek risk durumlarında anlaşılır. Bireyin yüksek riskli bir durumla karşılaştıktan sonra, yeni duruma adapte olup işlevselliğini sürdürebilmesi onun ne seviyede yılmaz olduğunun göstergesidir. Kavram birçok araştırmacı (Atkinson vd., 2009; Fraser vd., 1999; Masten vd., 1990; Wagnild ve Young, 1990) tarafından tanımlanmıştır. Tanımların birçoğunun ortak özelliği, yaşanan sıkıntılar sonrasında oluşan sağlıklı, pozitif bir işleyişi ifade etmeleri olmuştur (Güleçer, 2021).

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde “resilience” kavramının; psikolojik sağlık (Ateş ve Sağar, 2022; Gizir, 2007; Gizir ve Aydın, 2006; Kararımak, 2006), psikolojik dayanıklılık (Ülker-Tümlü ve Receptoğlu, 2013), dayanıklılık (Morkoyunlu, 2021), akademik dayanıklılık (Morsünbül ve Yazar, 2021; Terzi, 2008), yılmazlık (Güney ve Yalçın, 2020; Gürkan, 2006; Kurtoğlu ve Doğan, 2017; Öğülmüş, 2001; Uslu ve Demiriz, 2022) ve akademik yılmazlık (Gizir, 2004; Şahin-Baltacı ve Karataş 2015; Tezel, 2021; Yavuz ve Kutlu, 2016) şeklinde çevrilerek kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada Resilience kavramı, akademik başarı ile birlikte ele alındığından, benzer çalışmalarda (Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydooğulları, 2019; Gizir, 2004; Şahin-Baltacı ve Karataş 2015; Ünsal-Özberk vd., 2018; Yavuz ve Kutlu, 2016) olduğu gibi, akademik yılmazlık olarak kullanılmıştır.

Benard (1993) ve Krovetz’e (1999) göre, yılmaz çocuklar genelde dört temel özelliğe sahiptirler. Sosyal çevresiyle iletişim halinde olmak, problem çözme becerilerine sahip olmak, bağımsız hareket edebilmek ve geleceğe dair hedef ve umut sahibi olmaktır. Farklı araştırmaların sonuçlarına göre, yılmaz bireyler; doğuştan uysal bir mizaç sahibi olma (Benard, 1991), iç denetim odağına ve özsaygıya sahip olma (Gürkan, 2006), psikolojik iyi oluş ve yüksek yaşam doyumuna sahip olma (Malkoç ve Yalçın, 2015), yaşadıkları olumsuz duyguların kalıcı olmasına izin vermeme (Ünüvar, 2012) özelliklerini de göstermektedirler.

Yılmazlığı etkilediği düşünölen üç temel unsur vardır. Bunlar, risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlardır (Gürgan, 2006). Yılmazlık risk faktörleri ile koruyucu faktörlerin başarılı bir şekilde birbirleriyle etkileşimi ve dengesiyle oluşur (Kumpfer, 1999). Jennifer ve Masten'e (2005) göre yüksek bir risk faktörü olmadan yılmazlıktan söz edilemez. Yılmazlık için ilk şart olan risk faktörleri, bireyleri sıkıntıya sokarak yıpratın bireysel (kronik hastalıklar, akademik başarısızlık, öz güven eksikliği vb.) ve çevresel (düşük sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin olumsuz çocuk yetiştirme tutumları, ebeveynlerin ayrı ve hasta olması veya ölümü, ihmal ve istismara maruz kalma, toplumsal travmalar vb.) şartların ifadesidir (Gürgan, 2006). Koruyucu faktörler ise yılmazlığın ikinci şartı olan; tüm olumsuzluklara rağmen yüksek veya öngörölenenden yüksek gelişim gösterebilme ile ilişkilidir (Jennifer ve Masten, 2005). Koruyucu faktörler sayesinde birey risk faktörlerinden daha az veya hiç etkilenmez. Koruyucu faktörler, bireyin yapıcı tepkilerini artırıp olumsuz tepkilerini azaltarak yeni duruma işlevsel adaptasyonunu kolaylaştırır (Kararımak, 2006). Koruyucu faktörlerde içsel (öz yeterlilik, olumlu kişilik algısı, yaşama olumlu bakış, yeterli bilişsel kapasite, problem çözme becerileri, öz düzenleme vb.) ve dışsal (sosyoekonomik avantajlar, samimi ilişkiler, olumlu aile tutumları, etkili okul yaşamı, güvenli sosyal yaşam, yeterli sosyal hizmetlere erişme imkânı vb.) öğelerden oluşmaktadır (Demirbaş, 2010). Olumlu sonuçlar, yılmazlığın gerçekleşmesi için tanımında yer alan iki temel unsurun (risk faktörleri ve koruyucu faktörler) zemin hazırladığı ve sonucunda meydana gelen istendik durumdur. Olumlu sonuçlar bireyden bireye toplumdın topluma farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte genel kabul görmüş olumlu sonuçlar; dengeli bir psikolojiye sahip olma, akademik başarı sahibi olma, iyi arkadaş ilişkileri kurma, sağlıklı olma vb. şekilde ifade edilebilir (Masten ve Reed, 2002).

Akademik yılmazlık, yılmazlığın akademik dünyadaki karşılığı olarak ifade edilebilir (Yavuz ve Kutlu, 2016). Akademik dünya, yılmazlığın olumlu sonucu olan akademik başarıya odaklanarak yılmazlığı tanımlar (OECD, 2011). Akademik yılmaz bireyler, hayatlarında sahip oldukları bir risk faktörüne rağmen yüksek ya da beklenenden daha yüksek akademik başarı gösterebilenlerdir (Masten ve Reed, 2002). Benzer şekilde sosyoekonomik açıdan yüksek risk faktörüne sahip bireylerin yüksek akademik başarı göstermeleri akademik yılmazlıkla açıklanabilir.

Türkçe alanyazında, akademik başarı, sosyoekonomik açıdan dezavantaj ve akademik yılmazlık kavramlarını birlikte ele alan sekiz araştırma (Çetinkaya ve Sarıcı-Bulut, 2019; Gizir ve Aydın, 2009; Önder ve Uyar, 2018; Seban ve Perdecı, 2016; Ünsal-Özberk vd., 2018; Yavuz

ve Kutlu, 2016; Yılmaz-Fındık, 2016; Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013) bulunmuştur. Çalışmaların yedisi nicel (betimsel ve ilişkisel tarama modelinde) bir çalışma (Seban ve Perdeci, 2016) ise nitel (vaka analizi) çalışmadır.

Nicel araştırmalardan dördünün (Önder ve Uyar, 2018; Ünsal-Özberk vd., 2018; Yılmaz-Fındık, 2016; Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013) örnekleme, PISA 2012 ve PISA 2009 Türkiye örnekleme içerisinde 15 yaş grubundaki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olup yüksek başarı gösteren (akademik yılmaz) öğrencilerden oluşmaktadır. Üç çalışma matematik başarısı üzerine, bir çalışma ise okuma becerileri alanındaki başarı üzerine (Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013) yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre; okula yönelik tutum (Yılmaz-Fındık, 2016) ve derse yönelik duyuşsal özellikler akademik başarıyı pozitif yönde yordamaktadır (Önder ve Uyar, 2018). Öğrencinin dersteki tecrübesi ve algıladığı öğretmen desteği ile eğitimin kalitesi ve öğrenciyle ilişkili okul iklimini etkileyen faktörler değişkenleri öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı şekilde etkilemektedir (Ünsal-Özberk vd., 2018). PISA 2009 sınavında okuma becerileri alanında, kız öğrenciler (%60,6) daha başarılı olmuşlardır. Akademik yılmazlık özelliği gösteren öğrencilerin, en çok olduğu lise türü genel lise (%36,2), en az olduğu lise türü ise meslek liseleri (%41,5) olarak bulunmuştur (Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013).

Seban ve Perdeci (2016), üç fenomeni (akademik başarı, sosyoekonomik dezavantaj ve akademik yılmazlık) birlikte ele aldıkları vaka incelemesi deseninde gerçekleştirdikleri araştırmada düşük sosyoekonomik düzeye sahip, akademik başarıları yüksek iki kardeşin yılmazlıklarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmada kardeşlerin başarılarının altında daha çok bireysel (öz farkındalık, içsel motivasyon ve sorumluluk sahibi olma ile hayata pozitif bakış) ve aileyle ilgili faktörlerin (aile içi iletişim, babanın çocuklara desteği ve daha önce daha yüksek ekonomik düzeyde bir yaşamı tecrübe etmediklerinden dolayı zorluklarla baş etmeyi öğrenmiş olmaları ve paranın ailenin ilgi odağı olmamış olması) yattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin (2005) çalışmasında, sosyoekonomik düzey ile akademik başarı arasında orta-yüksek derecede ilişki bulmuş ve bu durumun dezavantajlı ailelerde nesiller boyunca bir başarısızlık döngüsüne sebep olabileceğini, bu döngünün kırılması için eğitim ve çeşitli sosyal projelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Yılmaz-Fındık ve Kavak'ın (2013) PISA 2009 verileriyle yaptıkları çalışmalarında, Türkiye'de düşük sosyoekonomik düzeye sahip olup bunların üstesinden gelen çok sayıda öğrencinin olduğunu ve daha fazla dezavantajlı çocuğun

akademik yılmaz özelliğini kazanmaları için kendilerine destek sağlayıcı faaliyetler yapılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. OECD'ye (2013) göre Türkiye'deki akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yüzdesi %7.2 ile OECD genel ortalamasının üzerindedir. Işık'a (2016) göre, Türkiye'de yılmazlık ile ilgili oldukça fazla koşul veya risk faktörü vardır. Bu alanda çalışmalar sınırlı ve genellikle tarama modelindedir. Farklı araştırma desenlerinde özgün araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sosyoekonomik açıdan dezavantajlı akademik yılmaz öğrencilerin LGS'deki başarı hikâyelerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademik yılmaz öğrencilerin özellikleri nelerdir?
2. Akademik yılmaz öğrencilerin sınav başarılarının altında yatan faktörler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hayat şartları sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için sınav başarısını daha önemli hale getirmektedir. Araştırmada, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı akademik yılmazlığa sahip öğrencilerin sınav başarısı hikâyeleri incelenecektir. Elde edilecek bulgular akademik yılmazlıkla ilgili koruyucu faktörlerin ne olduğu konusunda ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara önemli bilgiler sunacaktır. Bu bilgileri öğretmenler sadece sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere değil tüm öğrencilere yardım etmede, desteklemede, yönlendirmede kullanılabileceklerdir. Araştırma bulguları sınav sürecindeki çocuklara nasıl davranmaları gerektiği konusunda ebeveynlere de yol gösterecektir. Aynı zamanda bulguların sosyoekonomik düzey, akademik yılmazlık ve sınav başarısı konusunda araştırmacılara yeni araştırma önerileri sunacağı umulmaktadır.

Anlatı analizi modelinde desenlenmiş bu araştırma ile akademik yılmazlığı ortaya çıkaran faktörler, akademik yılmaz öğrencilerle yapılacak görüşmelerle derinlemesine incelenerek geniş çaplı ortaya konulacaktır. Araştırma ile eğitimin paydaşlarının (eğitim yöneticileri, eğitimciler, veliler ve öğrenciler) akademik yılmaz öğrencilerin inşası için üzerine düşen sorumlulukları fark etmesi beklenmektedir. Oluşacak bu farkındalık sayesinde, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelenlerin başarısızlık döngüsünün kırılması, akademik yılmaz özelliği gösteren öğrenci sayısının artması, liseye geçiş sürecindeki sosyoekonomik dezavantajlı öğrencilere umut aşılması umulmaktadır.

1.4.Varsayımlar

Sosyoekonomik dezavantajlı öğrencilerden 2022 LGS sonucunda aldıkları puana karşılık olarak %1'lik dilimin içinde yer alan öğrencilerin akademik yılmaz öğrenciler oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Başarı, sınav başarısıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınav başarısı: Öğrencinin, 2022 LGS'de almış olduğu puana karşılık olarak %1'lik dilimin içinde yer almasıdır.

Risk faktörü: Öğrencilerin sosyoekonomik açıdan dezavantaja sahip olmalarıdır.

Sosyoekonomik dezavantaj: 12 Mayıs 2022 tarihinde yayımlanan TÜİK verilerine göre, Türkiye'deki yıllık ortalama eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert geliri (TL) dağılımında en düşük grup (18.000-24.999 TL) içinde bulunmaktır.

Yılmazlık: Bireyin yüksek riskli bir durumla karşılaştıktan sonra, yeni duruma adapte olup işlevselliğini sürdürebilmesidir (Riley ve Masten, 2005).

Akademik yılmazlık: 12 Mayıs 2022 tarihinde yayımlanan TÜİK verilerine göre, Türkiye'deki yıllık ortalama eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert geliri (TL) dağılımında en düşük grup içinde bulunan bir öğrencinin 2022 yılında LGS'de %1'lik dilime girmeyi başarmasıdır.

Koruyucu faktörler: Sosyoekonomik dezavantajlı öğrencinin bu durumdan daha az veya hiç etkilenmemesini sağlayan, içsel (öz-yeterlik, olumlu kişilik algısı, yaşama olumlu bakış, yeterli bilişsel kapasite, problem çözme becerileri, öz düzenleme vb.) ve dışsal (sosyoekonomik avantajlar, samimi ilişkiler, algılanan sosyal destek, olumlu aile tutumları, etkili okul yaşamı, güvenli sosyal yaşam, yeterli sosyal hizmetlere erişme imkânı vb.) öğelerden oluşmaktadır (Demirbaş, 2010).

Olumlu sonuç: 2022 LGS sonucunda %1'lik dilimin içinde yer almak.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde kavramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Açıklamalar

Bu kısımda kavramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Akademik başarı

Eğitim, birey ve toplumun gelişimi için hayati öneme sahiptir. Eğitim ekonomisi kuramlarından, Eleme Hipotezi' ne göre eğitimin işlevi, gelecekte yapacakları mesleklere hazırlanan öğrencileri sınıflandırmak veyahut eleme ve seçmedir. Eğitim sistemi bu işleviyle toplumu yeniden üretmektedir. Eğitim süreç içerisinde bireyi sistemin içerisine alırken, sistemin dışarısına çıkarırken veya sistemden mezun ederken eleme ve seçme işlevini gerçekleştirir. Bunu yaparken, bireyleri çeşitli şekillerde ölçer ve sonuçta ulaştığı düzeye göre başarısız veya başarılı olarak tanımlar (Aslan, 2017) .

Yavuz'a (2022) göre, başarı hikâyeleri olmadan başarıyı anlatmak zordur. Başarı, bu çağın en kutsanmış kelimesidir. Başarı veya başarısızlık kavramları öznedir. Herkes için başarıyı tanımlamak mümkün değildir, bu aynı zamanda yanıltıcı da olacaktır. Gerçek hayatta salt başarı veya salt başarısızlık diye bir şey yoktur. Bir insanın başarısını değerlendirirken belirli bir yönüne bakılmaktadır. Başarı konusunda gerek alanyazının gerekse gündelik bilgilerin kafası karışıktır. Başarı, ele avuca sığmaz bir kavramdır. Çok boyutlu, çok ölçütlü ve değişkenlik gösteren yapısı buna sebep olarak gösterilebilir.

Antik çağlarda başarı, vahşi hayvanlarla mücadeleyi kazanmak, doğaya hâkimiyet ve bolluk bereket getirmekle ilişkilendirilmiştir. Dede korkut hikâyeleri ve Sümer destanlarında ise başarı, kas gücüyle, cesaretle veya tanrısal mucizeler göstermekle gerçekleştirilebilmekteydi. Mukaddimesinde İbn Haldun (13.yy.), başarı'nın Allah'ın yardımıyla olduğunu vurgulamaktadır. Günümüzde ise bilimin gelişimiyle birlikte, başarıya ulaşmada ve başarıyı açıklamada bilişsel becerilerin kaynağı olan beyin ön plana çıkmaktadır (Yavuz, 2022).

Adler'e (2010) göre başarının amacı diğer insanlara göre üstünlük sağlamaktır. Pek çok insan ne kadar başarılı veya başarısız olduğunu ilk olarak okullarda öğrenir. Kıyaslama yapmak okulların hücrelerine işlemiş durumdadır. "Çocuklarınızı diğer çocuklarla kıyaslamayın"

düşüncesi pedagojik alanyazında sıklıkla tekrarlanan bir düşüncedir. Bu tezatın oluşmasında merkezi sınavların varlığı önemli bir yer tutmaktadır. Oluşan tezatın nasıl giderileceği şöyle dursun. YKS’de (2021) birinci olan Ali Eren ÇAKILI sınav başarısını “hedefim belliydi, sınavın ne istediğini biliyordum, 7/24 çok çalıştım, hızlı oldum ve başardım” diyerek açıklamaktadır (Yavuz, 2022).

Başarı kavramı ilk olarak Sümerlerde doğmuştur. Kavram günümüze kadar devam eden değişim ve gelişim içindedir (Yavuz, 2022). Başarı, kişinin hedefleriyle ilişkilidir. Başarı, isteneni elde etmek ve hedefe ulaşmaktır (Sarier, 2016). Eligül’e (2020) göre başarı, bir gayret gösterme sonucunda elde edilen istendik üründür. Eğitim açısından başarı, öğrencinin program çerçevesinde belirlenmiş hedeflere uygun davranışlar sergilemesidir (Demirel, 2005; Demirtaş ve Güneş, 2002).

Eğitimde başarı, okul başarısı, öğrenci başarısı, sınav başarısı veya ders başarısı kavramlarından kast edilen genellikle akademik başarıdır (Kaya, 2020; Mašková & Kučera, 2022; Sarier, 2016; Yavuz, 2022). Akademik başarı ise öğrencinin müfredat kapsamındaki hedeflere yönelik okutulan derslerde, öğretmenlerin takdirine göre ne derecede öğrendiğinin göstergesidir (Carter ve Good, 1973). Silah (2003) akademik başarıyı, öğrencilerin okulda istendik davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Akademik başarı, öğrencinin kazanması gerekli görülen bilgi ve becerilerde, uygulanan ölçme araçlarına göre yeterli puanlar almasıdır (Arıcı, 2007; Demirtaş ve Çınar, 2004).

Türkiye’de sınav başarısının tespiti, okula veya mesleğe alımlarda toplumdaki bireyler arasında eşitliğin sağlanabilmesi için önemlidir. Hukuk sisteminin temel parçalarından olan eşitlik ilkesine dünyadaki birçok ülkenin anayasasında yer verilmiştir (İnceoğlu, 2001). Bu durum Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın (1982) 10 maddesiyle teminat altına alınmıştır. Bunun gereği ilgili kurumlarca (MEB, ÖSYM vb.) gerçekleştirilen merkezi sınavlarla (LGS, YKS, KPSS, DGS, ALES, YDS vb.) yerine getirilir. Bu merkezi sınavlar bireylerin hayatlarında kritik öneme sahip olduklarından, eğitimin tüm paydaşlarınca çok önemsenmektedir. Bu sınavların birçoğunda (DGS, LGS, KPSS, YKS, vb.) ilgili puan türündeki alınan puana göre oluşan sıralama, bazılarında ise elde edilen puanlar belirleyici olmaktadır (ALES, YDS vb.). Her iki durumda da merkezi sınavlarda esas alınan tek ölçüt akademik başarı düzeyidir. Akademik başarısı yüksek olan talep edilene hak kazanır.

Akademik başarı bireyler için önemli olduğu gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin gelişmişlik düzeyi açısından da önemli bir fenomendir. Ülkeler eğitim sistemlerinin diğer ülkelere kıyasla ne durumda olduğunu anlamlandırabilmek için uluslararası sınavlara katılmaktadırlar. Bu sınavlardan en önde gelenleri, Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ile Okuma Becerilerini Geliştirme Araştırması (PIRLS) olarak bilinmektedir. PISA, 2000 yılından beri 4 senede bir 15 yaş grubu öğrencilerinin fen matematik ve okuma becerilerini ölçmektedir. TIMSS, 1995 yılından beri 4 senede bir 4. ve 8. sınıf öğrencilerini ölçmektedir. PIRLS, 2001 yılından beri 5 senede bir 4. sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını saptamaktadır. Bu projeler, katılım sağlayan ülkelerin eğitim sistemlerinin etkililiği konusunda sürekli ve değerli veriler sağlamaktadır (Özdemir ve Kavak, 2020).

Sarıer'in (2020) bulgularına göre, TIMSS uygulamalarında, 2011 yılından bu yana Türkiye'nin puanı göreceli olarak bir puan artmıştır. Matematik puan ortalamalarında ise katılımcı ülkelerin puan ortalamasının gerisinde olduğu görülmüştür. Cingöz ve Gür'ün (2020) araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'nin eğitimde eşitlik konusunda PISA sınavlarının ortaya koyduğundan daha düşük seviyede eşitlikçi çalıştığını göstermektedir

Alanyazın incelendiğinde akademik başarısızlığa sebep olan genel faktörleri birçok araştırmacı ortaya koymuştur. Weiner'a (1982) göre, akademik başarısızlığa sebep olan genel faktörler, sosyo-kültürel, psikolojik ve aile içi ilişkilerdir. Avi-Itzhak ve Butler-Por'a (1985) göre, ev ve ailesel, kişisel ve okuldan kaynaklı nedenlerdir. Mandel ve Marcus'a (1988) göre, kişisel, aile ile ilgili, arkadaş grubuyla ilgili, okul ve öğretmenle ilgili faktörlerdir. Altun'a (2009) göre, ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, öğrencilerin motivasyon eksikliği, okulla, öğretmen niteliğiyle ve sistemle ilgili sorunlardır. Kocasinan RAM'a (2014) göre, bireysel ve toplumsal faktörlerdir. Sezer'e (2016) göre, öğrencinin kendisinden, ailesinden ve okuldan kaynaklıdır.

Sarıer (2016), akademik başarıya etki eden faktörleri belirlemek için gerçekleştirdiği 2000-2015 yılları arasını kapsayan meta-analiz çalışması sonucunda; Türkiye'de akademik başarının etki değeri büyüklüğüne göre, öğrenciden (0.324), aileden (0.21) ve okuldan (0.231) kaynaklı faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında elde edilmiş olan tüm bu sonuçlar, akademik başarı ve başarısızlığa etki eden genel sebeplerin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçta akademik başarı, öğrenciden, aileden ve okuldan kaynaklanan faktörlerden etkilenmektedir.

Alanyazında akademik başarıya etki eden öğrenciden kaynaklı faktörlere bakıldığında, zihinsel (zeka yetersizliği, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü vb.), psikolojik (depresyon, bağımlılıklar, uyum ve kaygı bozuklukları vb.) ve bedensel sağlık sorunları (Kocasinan RAM, 2014), zekâ düzeyi (Yavuz, 2022), dikkat eksikliği (Han, 2019; Özdoğan, 2001), okuma hızı (Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018), üst biliş becerilerine sahip olma (Yavuz, 2022), bilişsel esneklik (Ateş ve Sağar, 2022), ön koşul öğrenmeler (Arslan, 2016; Johnson ve Blumenthal, 2004; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986), öğrenmeyi öğrenme becerileri (Arslan, 2016; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986), duyuşsal özellikler (Önder ve Uyar, 2018; Sarier, 2020), hayata pozitif bakış (Seban ve Perdeci, 2016), çaba gösterme(me) ve çabuk pes etme (Yavuz, 2022), öz-yeterlik (Arslan, 2016; Ateş ve Sağar, 2022; Bandura, 1995; Bozkurt vd. 2021; Çavdar ve Şahan; 2019; Dadandı, 2022; Koca ve Dadandı, 2019; MEB EARGED, 2003; Multon vd. 1991; Senemoğlu, 2005; Süer, 2014; Sarı vd., 2017; Sarier, 2016; Zimmerman vd., 1992), motivasyon/güdülenme (Cıla, 2015; Kesici ve Aşılıoğlu, 2017; Koca ve Dadandı, 2019; Sarier, 2016; Seban ve Perdeci, 2016; Sevilmiş ve Şirin, 2016), öz-düzenleme (Sevilmiş ve Şirin, 2016; Ülker, 2019), öz-farkındalık (Seban ve Perdeci, 2016), sorumluluk sahibi olma (Seban ve Perdeci, 2016), başarısızlık durumlarında sebebi ve çözümü kendilerinde aramak (Yavuz vd., 2016b; Weiner, 1986), okula yönelik tutumu (Yılmaz-Fındık, 2016; Önder ve Uyar, 2018), derse yönelik tutumu (Ceylan ve Akerson, 2014; Çavdar ve Şahan; 2019), öğretmene yönelik tutum (Gün ve Çavuş-Erdem, 2014; Kara ve Gelbal, 2013), eğitimsel amaç sahibi olma (Balkıs vd., 2016), kaygı düzeyi (Ersöz, 2018; Kesici ve Aşılıoğlu, 2017; Koca ve Dadandı, 2019; Senemoğlu, 2005; Süer, 2014; Uzuntarla vd., 2015), reddedilmişlik duygusu (Arslan, 2016), kendini toparlama gücü (Çetinkaya ve Sarıcı-Bulut, 2019), akademik yılmazlık (Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydooğulları, 2019), psikolojik sağlamlık (Ateş ve Sağar, 2022), iç veya dış denetim odağı ve bilişsel düzenleme stratejileri (İspir vd., 2011; Süer, 2014), düzenli ders çalışma (Kara ve Gelbal, 2013), cinsiyet (Aslanargun vd., 2016; Ülker, 2019), okul devamsızlığı (Abaslı ve Polat, 2019), öğrenme stil ve stratejileri ile zaman yönetimi (Sevilmiş ve Şirin, 2016) kavramlarına ulaşılmaktadır.

Multon vd.'nin (1991) gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasının sonuçlarına göre de öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarının %14'ünü açıklamaktadır. MEB Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) (2003) TIMMS-1999 Ulusal Raporuna göre, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli faktör öz-yeterlik algısıdır. Kara ve Gelbal (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları gözünden

akademik başarıyı etkileyen en önemli değişken öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığıdır. Sarier'in (2016) meta-analiz araştırmasına göre, akademik başarıyı etkileyen öğrenciden kaynaklı en önemli faktörler, öz-yeterlik ve motivasyondur. Bu araştırmadaki alanyazın taraması sonucunda, akademik başarıyla ilişkili olan bireysel faktörlere bakıldığında sonuçlar, Multon vd. (1991), MEB EARGED (2003) ve Sarier (2016) ile tutarlıdır. Akademik başarıda etkili olan öğrencinin kendisinden kaynaklı en önemli faktörler sırasıyla, öz-yeterlik, motivasyon ve kaygı düzeyi olarak bulunmuştur.

Alanyazında akademik başarıya etki eden aileden kaynaklanan faktörlere bakıldığında, en öne çıkan faktörün sosyoekonomik düzey (Aslan, 2017; Aslanargun vd., 2016; Bozkurt vd., 2021; Ceylan ve Akerson, 2014; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018; Özkan, 2020; Şirin, 2005; White, 1982) olduğu görülmektedir. Aileden kaynaklanan diğer faktörler ise anne-baba eğitim düzeyi (Aslan, 2017; Aslanargun vd., 2016; Ekinci, 2011; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018; Sarier, 2020), ev olanakları (Sarier, 2020), evde sahip olunan eğitimsel imkanlar (Sarı vd., 2017), aile içi iletişim (Seban ve Perdeci, 2016), başaracağına inanan ve onları destekleyen birilerinin varlığı (Yavuz, 2016a), baba mesleği (Aslanargun vd., 2016), babanın çocuklara desteği (Seban ve Perdeci, 2016), baba ve annenin çocuklara desteği (Yavuz vd., 2016a), yıllık eğitime harcanan para miktarı (Aslan, 2017), okul öncesi eğitim alma durumu (Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018), ailenin, çocuklarının eğitimini temel bir ihtiyaç olarak görmemesi (Özbaş, 2018), evde sahip olunan eğitimsel imkânlar (Sarı vd., 2017) faktörlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyoekonomik düzey, öğrenci akademik başarısında aileden kaynaklanan faktörler arasında en önemli unsurdur (Sarier, 2016; Sarier, 2020; Yelgün ve Karaman, 2015). Suna ve Özer (2021) tarafından, 2011, 2015 ve 2019 TIMSS döngülerindeki Türkiye verileri kullanarak yapılan araştırmada, üç dönemde de sosyoekonomik düzeyin akademik başarı üzerindeki etkisi aynı düzeyde kalarak devam ettiği ortaya konulmuştur. Sarier'e (2020) göre, aile ile ilgili başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler; sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır.

Sarı vd. (2017), akademik başarıda etkili olan en önemli ailesel faktörü diğerlerinden farklı olarak, evde sahip olunan eğitimsel imkânlar olarak bulmuştur. Bu sonucu destekler nitelikte olan, TIMSS 1999 (Akyüz ve Berberoğlu, 2010), TIMSS 2011 (Bayar ve Bayar, 2013), PISA 2006 (Özer ve Anıl, 2011) ve PISA 2012 (Usta, 2014) verileri üzerinden yapılan araştırmalar da alanyazında mevcuttur.

Akademik başarıyı etkileyen okuldan kaynaklı faktörler açısından alanyazın incelendiğinde, okulda başarıya verilen önem (Sarı vd., 2017; Sarier, 2020), okulun sosyoekonomik kompozisyonu (Sarier, 2020), okuldaki güvenlik ve disiplin anlayışı (Sevgi, 2009), öğrencilerden kaynaklı sorunlar (Sarı vd., 2017), akran zorbalığı durumları (Buluç, 2014; Yavuz vd., 2017), sınıf içerisinde öğretmen/öğrenci merkezli etkinlikler yapılması (Ceylan ve Akerson, 2014), derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniği (Yeşildağ-Hasançebi ve Günel, 2013), öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayacak öğretim uygulamaları (Dadandı, 2022), kolektif öğretmen yeterliliği (Bozkurt vd., 2021), öğretmenlerin mesleki deneyimi ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde oluşları (Sarier, 2020), öğretmenin derste teknoloji ve materyal kullanımı (Karaman ve Çılan, 2018), eğitimin kalitesi ve öğrenciyle ilişkili okul iklimini etkileyen faktörlerle (Ünsal-Özberk vd., 2018) ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yelgün ve Karaman (2015), akademik başarı üzerinde okuldan kaynaklanan faktörleri önem sırasıyla okulun, bulunduğu yerleşim biriminin, öğrencilerinin, velilerinin, öğretmenlerinin, fiziki olanaklarının ve idarecilerinin bazı özellikleri olarak sıralamışlardır. Sarı vd. (2017) araştırmalarında, akademik başarıda etkili olan okul kaynaklı en önemli iki faktörü, okulda başarıya verilen önem ve öğrencilerden kaynaklı sorunlar olarak bulmuştur. Sarier'e (2020) göre, okul ile ilgili değişkenlerden okulun sosyoekonomik kompozisyonu ile okulun akademik başarı vurgusunun akademik başarı üzerinde güçlü düzeyde anlamlı bir etkisi vardır. Öğretmen özellikleri bakımından mesleki deneyim ve diğer öğretmenlerle işbirliğinin başarı üzerinde güçlü anlamlı bir etkisinin olduğu araştırmada ortaya konmuştur.

2.1.2. Sosyoekonomik açıdan dezavantaj

Toplumda dezavantajlı birey sayısı, gün geçtikçe artmaktadır (Es ve Menteşe, 2018). Dezavantaj kelimesi Fransızca avantaj (yarar veya üstünlük kazanmak) kelimesinin olumsuzluk eki almış hali olup, anlam olarak avantajlı olmama manasına gelmektedir (Akçay, 2022). Dezavantaj, bir durumu zorlaştıran veya başarılı olma olasılığınızı azaltan bir sebeptir (Cambridge Dictionary, 2023). Dezavantaj, bireyin kendi kendine yetememesi ve ona fayda sağlayabilecek imkânları elde edip kullanamaması durumunu ifade etmektedir (Mayer, 2003).

Dezavantajlı birey, diğer insanların sahip olmadığı sorunlara sahip olandır (Cambridge Dictionary, 2023). Dezavantajlı gruplar, barınma, sağlık ve eğitim olanaklarından yoksun (Caillods, 1998) korunmaya muhtaç risk altındaki gruplardır (Es ve Menteşe, 2018). Dezavantajlı bireyler, yaşadıkları toplumun, ekonomik, sosyal ve kültürel olanaklarından ya hiç ya da sınırlı düzeyde yararlanabilmektedirler (Kağnıcı, 2020). Dünyada ve Türkiye'de,

dezavantajlı insan sayısı oldukça fazladır (Birinci ve Bulut, 2020). Alanyazında dezavantajlı gruplar arasında, istismara uğramış ve tek ebeveynli çocuklar, çocuk işçiler, çocuklar, engelliler, göçmenler, mülteciler, yaşlılar, suçlular, ekonomik durumu düşük olanlar, bağımlılar, işsizler, evsizler, ayrımcılığa maruz bırakılan sosyal gruplar (din, etnik köken, politik statü vb.), eğitim düzeyi düşük bireyler, sosyal güvenliğe sahip olmayanlar ve şiddet mağduru kadınlar (Birinci ve Bulut, 2020; Caillods, 1998; Es ve Menteşe, 2018; UNICEF, 2018) gösterilmiştir.

Dezavantajlılık kavramı kültürel, sosyal ve ekonomik koşullardan etkilenen, toplumdan topluma değişebilen göreceli bir kavramdır. Türkiye, yoğun olarak iç ve dış göç yaşanan, adil gelir dağılımının olmadığı, dini ve etnik çeşitliliğe sahip olan bir yapıdadır (Elmas, 2017). UNICEF'e (2018) göre Türkiye'deki dezavantajlılar gruplar arasında uluslararası göçmenler ve romanlar, anadili Türkçe olmayan çocuklar, çatışma ortamında ve kırsal kesimde yaşayan bireyler, engelliler ve yoksullar yer almaktadır.

Türkiye'de önemli dezavantaja sahip gruplardan biriside yoksul bireylerdir. Dezavantajlılığın en somut sebeplerinden olan gelir adaletsizliği (Özbaş, 2018) üzerine başta TÜİK araştırmaları olmak üzere çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yoksulluk çalışması sonuçlarına (2005) göre, Türkiye'de yoksulluk oranı %20,5'tir (T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, 2008). TÜİK (2019) verilerine göre, 11 milyondan fazla yoksul birey vardır. TÜİK (2022a) verilerine göre, toplumun genel düzeyinin altında gelire sahip göreceli yoksul oranı %14,4 olarak bulunmuştur. Türkiye nüfusu, 85 milyon 279 bin 553 kişidir (TÜİK, 2022b). Bu iki veriye göre Türkiye'de 12 milyon 280 bin 255 kişi göreceli yoksuldur (TÜİK, 2022a). Bu sonuçlara göre, oran ve sayılar yıllara ve araştırmalara göre değişse de, Türkiye'de önemli sayıda yoksulluk dezavantajına sahip birey olduğu söylenebilir.

TÜİK (2022a) "Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2021" verilerine göre, Türkiye'de, hane halkı fert gelirinde son sıralarda bulunan en düşük gelire sahip %20'lik grubun toplam gelirden aldığı pay sadece %6,1'dir. Finansal sıkıntı içinde olan maddi yoksul oranı %27,2'dir. 2021 yılında ve önceki üç yılın 2 sinde finansal sıkıntı yaşayan, sürekli maddi yoksulluk yaşayan birey oranı %13,8'dir. Kendilerine ait bir konutta yaşayan bireylerin oranı %57,5'tir. Taksit ödemeleri veya borçları olanların oranı %63,7'tir.

TÜİK Gelir Dağılımı İstatistikleri 2022 (2023) verilerine göre, Türkiye'de bir önceki yıla göre gelir grubu son %10'luk grupta olanların %70,5'i aynı gelir grubunda kalmıştır. Bu

bulgu Şirin'in (2005), Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Gazi Üniversitesi'nin (2014) ve OECD'nin (2016c), sosyoekonomik dezavantaj nesiller boyu devam edebilecek boyutta bir sosyoekonomik dezavantajlılık (yoksulluk) döngüsü oluşturmaktadır verisini düşündürmektedir.

Türkiye'de yükseköğretim mezunu olmak yoksulluktan korunmak için önemli bir faktördür. Okur-yazar olmayanların %24,1'i yoksul iken, yükseköğretim mezunlarının %2,5'i yoksuldur (TÜİK, 2022a). TÜİK Gelir Dağılımı İstatistikleri 2022 (2023) verilerine göre, Türkiye'de yükseköğretim mezunları, en yüksek yıllık ortalama iş gelirin sahiptirler. Bu veriler, yoksulluk dezavantajına sahip öğrenciler için okulun ve yükseköğretime devam etmenin önemini ortaya koymaktadır.

Sosyoekonomik eşitsizlikler, içinde bulunduğumuz yüzyılda insan haklarını zorlayan en önemli hususlardan birisidir. Düşük sosyoekonomik düzey (SED), insan hayatında etki yaratan risk faktörleri arasında en kritik öneme sahip olanıdır. Çünkü bu etki insan hayatında diğer risk faktörlerine de temel oluşturmaktadır (Winfield, 1994). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı birey, bulunduğu toplum içerisinde diğerlerine göre daha düşük sosyal ve ekonomik şartlar altında yaşamak durumunda olan kişileri ifade etmektedir (OECD, 2012). Düşük SED'e sahip aileden gelen çocuklar gelişim alanları açısından risk altındadır (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997). Yüksek SED'e sahip akranları fiziksel, bilişsel, duygusal ve akademik yönden gelişimlerini destekleyen bir dizi yaşantı için zengin kaynaklara (ebeveyn desteği, sosyal bağlantılar, hizmete ve uyarana ulaşım) sahipken, düşük SED'li çocuklar aynı imkânlarla sahip olmadığından sosyoekonomik açıdan dezavantajlılardır (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997).

Türkiye'de düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmak, önemli bir dezavantajdır. OECD (2020), "Bir Bakışta Eğitim" raporu sonuçlarına göre Türkiye, sosyoekonomik faktörlerin başarı üzerinde en etkili olduğu ülkelerden birisidir. MEB (2016), "PISA 2015 Ulusal Raporu" sonuçlarına göre, PISA tarafından hesaplanan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Düzey İndeksinde (EKSD), Türkiye'de -1'in altında yani dezavantajlı olan öğrenci oranı yaklaşık %64'tür. Aynı raporda OECD ortalaması ise %18'in altındadır.

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması önemli bir problemdir. Bu problem en çok, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri etkilemektedir (Karabağ-Köse, 2019; OECD, 2017). Sosyoekonomik açıdan dezavantaja sahip olmak, öğrencilerin hayatında farklı olumsuz etkilere sahiptir. Bu olumsuz etkiler arasında, yaz tatilleri (Düşkün ve Korlu,

2021) ve sağlık sorunları (Blazer, 2011; Downey vd., 2004; Sezgin vd., 2020; Von Hippel, 2021) gibi dönemlerde daha çok öğrenme kayıplarına uğramak (Feriver ve Arık, 2021), okula yönelik düşük bağlılık ve okul terki (Karabağ- Köse, 2019) ile en nihayetinde düşük akademik başarı göstermek (Sarier, 2016; Sarier, 2020; Şirin, 2005; Yelgün ve Karaman, 2015) örnek olarak gösterilebilir.

2.1.3. Akademik yılmazlık

Zor durumlarla baş etme yeteneği, alan yazında “resilience” kavramı ile açıklanmaktadır (Masten, 2001). Resilience kavramı, latineden “resiliens” (sağlam/yılmaz) kavramından türemiştir. Bir maddenin elastik olup aslına hızla dönmesini ifade eder (Gizir, 2006). Amerikan Heritage Sözlüğü’ne (1973) göre “resilience”, “değişim, hastalık ve kötü kaderden hızlıca kurtulma, iyileşme” olarak tanımlanmıştır (Güney, 2016). Riley ve Masten’e (2005) göre, yılmazlık gelişime yönelik yüksek risk durumlarında anlaşılır. Bireyin yüksek riskli bir durumla karşılaştıktan sonra, yeni duruma adapte olup işlevselliğini sürdürebilmesi onun ne seviyede yılmaz olduğunun göstergesidir. Kavram birçok araştırmacı (Atkinson vd., 2009; Fraser vd., 1999; Masten vd., 1990; Wagnild ve Young, 1990) tarafından tanımlanmıştır. Tanımların birçoğunun ortak özelliği, yaşılan sıkıntılar sonrasında oluşan sağlıklı, pozitif bir işleyişi ifade etmeleri olmuştur (Güleçer, 2021).

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde “resilience” kavramının; akademik dayanıklılık (Morsünbül ve Yazar, 2021; Terzi, 2008), akademik yılmazlık (Gizir, 2004; Şahin-Baltacı ve Karataş 2015; Tezel, 2021; Yavuz ve Kutlu, 2016), dayanıklılık (Morkoyunlu, 2021), psikolojik dayanıklılık (Ülker-Tümlü ve Reçepoğlu, 2013), psikolojik sağamlık (Ateş ve Sağar, 2022; Gizir, 2007; Gizir ve Aydın, 2006; Kararımak, 2006), yılmazlık (Güney ve Yalçın, 2020; Gürgean, 2006; Kurtoğlu ve Doğan, 2017; Öğülmüş, 2001; Uslu ve Demiriz, 2022) şeklinde çevrilerek kullanıldığı görölmektedir. Bu çalışmada Resilience kavramı, akademik başarı ile birlikte ele alındığından, benzer çalışmalarda (Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydooğulları, 2019; Gizir, 2004; Şahin-Baltacı ve Karataş 2015; Ünsal-Özberk vd., 2018; Yavuz ve Kutlu, 2016) olduğu gibi, akademik yılmazlık olarak kullanılmıştır.

Benard (1993) ve Krovetz’e (1999) göre, yılmaz çocuklar genelde dört temel özelliğe sahiptirler. Sosyal çevresiyle iletişim halinde olmak, problem çözme becerilerine sahip olmak, bağımsız hareket edebilmek ve geleceğe dair hedef ve umut sahibi olmaktır. Farklı araştırmaların sonuçlarına göre, yılmaz bireyler; doğuştan uysal bir mizaç sahibi olma (Benard, 1991), iç denetim odağına ve özsaygıya sahip olma (Gürgean, 2006), psikolojik iyi oluş ve

yüksek yaşam doyumuna sahip olma (Malkoç ve Yalçın, 2015), yaşadıkları olumsuz duyguların kalıcı olmasına izin vermeme (Ünüvar, 2012) özelliklerini de göstermektedirler.

Yılmazlığı etkilediği düşünülen üç temel unsur vardır. Bunlar, risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlardır (Gürkan, 2006). Yılmazlık risk faktörleri ile koruyucu faktörlerin başarılı bir şekilde birbirleriyle etkileşimi ve dengesiyle oluşur (Kumpfer, 1999). Jennifer ve Masten'e (2005) göre yüksek bir risk faktörü olmadan yılmazlıktan söz edilemez. Yılmazlık için ilk şart olan risk faktörleri, bireyleri sıkıntıya sokarak yıpratılan bireysel (kronik hastalıklar, erken doğum, davranış bozukluğu, cinsel istismar, akademik başarısızlık, güvensiz bağlanma, öz güven eksikliği vb.) ve çevresel (düşük sosyoekonomik düzey, doğal afet, savaş, göç, şiddete maruz bırakılma, akran zorbalığı, toplumun eğitim ve ahlak seviyesi düşüklüğü, ebeveyn çocuk uyumsuzlukları, ebeveynlerin olumsuz çocuk yetiştirme tutumları, ebeveynlerin ayrı veya hasta olması veya ölümü, ihmal ve istismara maruz kalma, ebeveynleri olumsuz kişilik yapıları, ebeveynlerin madde kullanımı, toplumsal travmalar vb.) şartların ifadesidir (Gürkan, 2006). Koruyucu faktörler ise yılmazlığın ikinci şartı olan; tüm olumsuzluklara rağmen yüksek veya öngörülenden yüksek gelişim gösterebilme ile ilişkilidir (Jennifer ve Masten, 2005). Koruyucu faktörler sayesinde birey risk faktörlerinden daha az veya hiç etkilenmez. Koruyucu faktörler, bireyin yapıcı tepkilerini arttırıp olumsuz tepkilerini azaltarak yeni duruma işlevsel adaptasyonunu kolaylaştırır (Kararımak, 2006). Koruyucu faktörlerde içsel (öz yeterlilik, olumlu benlik algısı, yaşama olumlu bakış, yeterli bilişsel kapasite, bebeklikte kolay mizaç sonrasında ise uyumlu kişilik, problem çözme becerileri, dikkat becerileri, öz düzenleme vb.) ve dışsal (sosyoekonomik avantajlar, düzenli ev ortamı, samimi ilişkiler, olumlu aile tutumları, yapısal sınırları belli ve duygusal açıdan sıcak aile ilişkilerine sahip olmak, etkili okul yaşamı, güvenli sosyal yaşam, yeterli sağlık hizmetleri ve sosyal hizmetlere erişme imkânı vb.) öğelerden oluşmaktadır (Demirbaş, 2010). Olumlu sonuçlar, yılmazlığın gerçekleşmesi için tanımında yer alan iki temel unsurun (risk faktörleri ve koruyucu faktörler) zemin hazırladığı ve sonucunda meydana gelen istendik durumdur. Olumlu sonuçlar bireyden bireye toplumdaki topluma farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte genel kabul görmüş olumlu sonuçlar; dengeli bir psikolojiye sahip olma, akademik başarı sahibi olma, iyi arkadaş ilişkileri kurma, sağlıklı olma vb. şeklinde ifade edilebilir (Masten ve Reed, 2002).

Akademik yılmazlık, yılmazlığın akademik dünyadaki karşılığı olarak ifade edilebilir (Yavuz ve Kutlu, 2016). Akademik dünya, yılmazlığın olumlu sonucu olan akademik başarıya odaklanarak yılmazlığı tanımlar (OECD, 2011). Akademik yılmaz bireyler, hayatlarında sahip

oldukları bir risk faktörüne rağmen yüksek ya da beklenenden daha yüksek akademik başarı gösterebilenlerdir (Masten ve Reed, 2002). Benzer şekilde sosyoekonomik açıdan yüksek risk faktörüne sahip bireylerin yüksek akademik başarı göstermeleri akademik yılmazlıkla açıklanabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda ilgili araştırmalar özetlenmiştir.

Gürgan (2006) üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyini arttırmaya yönelik yapmış olduğu çalışmada, öğrencilere yılmazlık eğitimi grupla danışma programı uygulanmıştır. Bu eğitim sonucunda eğitimin öğrencilerin yılmazlık düzeylerine etkisi incelemiştir. Bu araştırmada, yılmazlık düzeyi düşük öğrencilere, yılmazlık düzeylerini arttırabilmek adına yarı yapılandırılmış psikodrama ısınma oyunları ile bilişsel davranışçı yaklaşım ve varoluşçu yaklaşımlarla grup danışma programı uygulanmıştır. Bu eğitim programıyla öğrencilerin bilgi, beceri ve farkındalık düzeyleri arttırılması hedeflenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan grupla danışma yılmazlık programı öğrencilerin yılmazlık özelliklerini arttırmış ve bu etkini uzun süreli olarak devam ettiği görülmüştür.

Terzi (2008) psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi 140 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada incelemiştir. Verilerin toplanmasında, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre korelasyon katsayısı (r.83) 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile psikolojik dayanıklılıkları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ekinci (2011) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencileri ile Türkiye'deki nüfusun sahip olduğu sosyoekonomik özellikleri (yerleşim yeri hane halkı geliri, anne-babanın eğitim durumu) karşılaştırmış ve bu özelliklerin yükseköğretimden yararlanma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki üç üniversitede okuyan 4910 öğrenciden oluşmuştur. Veriler anket ve alanyazın taramasıyla elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar: Üniversiteye girişte gelir doğrudan etkiye sahip bir belirleyici değildir. Üniversiteden faydalanmada anne- babanın eğitim düzeyi belirleyici olmaktadır. Daha yüksek kazançlı ve daha prestijli olduğu düşünülen alanlarda, daha yüksek

geliri olan ve eğitimli ailelerin çocukları daha çok bulunmaktadır. Üniversiteye gelen öğrencilerin çok büyük oranı (%92) kentsel yerleşim biriminden gelen öğrencilerdir.

Yılmaz-Fındık ve Kavak (2013) çalışmalarında; Türkiye’deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı 15 yaş grubu öğrencilerinin PISA 2009 sınavında okuma becerileri alanında gösterdikleri başarılarını ve başarılarına etki eden faktörleri genel tarama modeli ile değerlendirmişlerdir. Çalışmanın örnekleme, dezavantajlı yüksek başarılı 282 öğrenci ve dezavantajlı düşük başarılı 831 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, OECD veri tabanından alınmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; kız öğrenciler (%60,6), erkek öğrencilere (%39,4) göre daha başarılıdır. Marmara bölgesi, dezavantajlı yüksek başarılı öğrenci (%24,5) oranının ve dezavantajlı düşük başarılı öğrenci (%24,4) oranının en yüksek olduğu bölgedir. Dezavantajlı yüksek başarılı öğrenci oranının en fazla olduğu okul genel lisedir (%36,2). Dezavantajlı düşük başarılı öğrenci oranının en fazla olduğu okul ise meslek lisesidir (41,5). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin %77’si aldıkları okuma puanlarında 3. düzeyde başarı göstermiştir.

Ceylan ve Akerson (2014) çalışmalarında, TIMSS 2007 de ABD’de bulunan düşük ve yüksek başarı gösteren okullar arasındaki farkları araştırmışlardır. Araştırmanın örnekleme TIMSS 2007 ABD örnekleme içerisinde fen başarı testi puanlarına göre seçilen 48 okuldaki 1465 8. sınıf öğrencisidir. Fen başarı testi puanlarına göre bu okullardan 24’ü düşük performans gösteren diğer 24’ü yüksek performans gösteren okullardır. Veri olarak örnekleme ait TIMSS 2007’de uygulanan öğrenci anketi ve fen başarı testi sonuçları ele alınmıştır. Düşük ile yüksek performans gösteren okullar arası farkları ortaya çıkarmak için ayırma (diskriminant) analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yüksek ve düşük performans gösteren okullar 6 değişkene göre anlamlı şekilde ayrılmaktadır. Yüksek performans gösteren okullarda bulunan öğrencilerin, sosyoekonomik seviyelerinin yüksek olduğu, sınıf içerisinde daha fazla araştırma-merkezli etkinlikler yaptıkları, fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve fen öğrenmenin gerekli olduğunun farkında oldukları saptanmıştır. Diğer yandan, düşük performans gösteren okullarda bulunan öğrencilerin sınıf içerisinde daha fazla öğretmen merkezli etkinlikler yaptıkları ve okul dışı etkinliklere daha fazla zaman ayırdıkları bulgulanmıştır.

Şahin-Baltacı ve Karataş (2015) araştırmalarında, sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini; algılanan sosyal destek, depresyon, yaşam doyumu ve demografik değişkenlerle olan ilişkisini ilişkisel tarama yöntemiyle incelemişlerdir.

Araştırmanın örnekleme, 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 386 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 4 ölçek ve 1 kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Veriler; çoklu regresyon analizi, varyans analizi ve t testi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kız ve erkek öğrencilerin yılmazlık düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Anne babasıyla birlikte yaşayan öğrencilerin yılmazlık puanları ile ebeveynlerinden biri ya da akrabalarının yanında yaşayan öğrencilerin yılmazlık puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Akademik yılmazlık puanlarını sırasıyla algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu yordamaktadır. Bu iki değişken toplam varyansın % 31'ini açıklamaktadır.

Yelgün ve Karaman (2015) araştırmalarında, sosyoekonomik düzeyi düşük bir mahallede bulunan ilköğretim okulunda öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında nitel araştırma yöntemlerinden olan örnek olay deseni benimsenmiş ve verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı okuldaki iki idareci, sekiz öğretmen, beş veli ve beş öğrenci örnekleme oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, akademik başarıyı olumsuz etkileyen en önemli unsurun ailelerin sosyoekonomik koşulları olduğu saptanmıştır. Diğer unsurların ise önem sırasına göre; okulun, bulunduğu yerleşim biriminin, öğrencilerinin, velilerinin, öğretmenlerinin, fiziki olanaklarının ve idarecilerinin bazı özelliklerinin olduğu bulunmuştur.

Aslanargun vd. (2016), tarama yöntemiyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, akademik başarıya etki eden bazı faktörleri tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, Düzce ilinden rastgele örnekleme ile seçilen 691 ortaokul öğrencisidir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Anket öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarını anlamaya dayalı sorulardan oluşmuştur. Öğrencilerin başarı durumları e-okuldan alınan yılsonu ortalamalarına göre elde edilmiştir. Verilerin analizinde, Kolmogorov-Smirnov (K-S), Kruskal-Wallis ve Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademik başarı ile cinsiyet, ebeveyn eğitimi, baba mesleği, aile geliri değişkenleri açısından sonuçlar anlamlı bulunmuştur. Anne mesleği ve kardeş sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Arslan (2016) çalışmasında, lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örnekleme 353 öğrencidir. Veriler Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, Akademik Yeterlik Ölçeği,

Eğitimsel Amaçlar Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Veriler korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli ile elde edilmiştir. Analizler sonucunda, reddedilmişlik duygusunun akademik yeterlik, eğitimsel amaçlar ve akademik başarı ile negatif ilişkili olduğu bununla birlikte akademik yeterlik ve eğitimsel amaçların akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitimsel amaçların ve akademik yeterliğin reddedilmişlik duygusu ve öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmüştür.

Fındık (2016) tarafından yapılan araştırmada, PISA 2012 Türkiye uygulamasına katılan 15 yaş grubu öğrenciler içerisinde yer alan dezavantajlı başarılı öğrenci gruplarını tanımlamak, bu öğrencilerin okullarına ilişkin tutumlarını betimlemek ve bu tutumlarının PISA 2012 Matematik başarısına olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen 322 öğrenci; sosyoekonomik açıdan en alt çeyrekte, Türkiye'nin Matematik başarı sıralamasında ise en üst çeyrekte yer almaktadır. Çalışmada, kullanılan veri setine çoklu regresyon analizi yapılmıştır. PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye'de öğrencilerin %7'si, dezavantajlı sosyoekonomik koşullarına rağmen Matematik alanında yüksek başarı göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dezavantajlı başarılı öğrencilerin Matematik alanındaki yeterlik düzeylerine göre dağılımında bu öğrencilerden %0,93'ü 2. düzeyde; %69,25'i 3.düzye; %20,80'i 4. düzeyde ve %8,69'u 5. düzeyde başarı göstermiştir. SED dezavantajlı olup akademik açıdan başarılı öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Işık (2016), kendini toparlama gücü ile ilgili Türkiye'de 2004-2014 yılları arasında yapılmış tezleri ve ULAKBİM indeksli dergilerde yayınlanmış araştırmaları doküman incelemesi yöntemiyle çalışmıştır. Bu amaçla 56 tez ve dergilerde yayımlanan 21 araştırma incelenmiştir. Elde edilen verilerin yüzdeleri ve frekansları hesaplanmıştır. Sonuçlara göre, en çok çalışma 2010-2014 yılları arasındadır. "Resilience" kavramının Türkçe karşılığı olarak, tezlerin %37'sinde ve ULAKBİM ulusal veri tabanında ise %38,09'unda psikolojik sağlamlık kavramı kullanılmıştır. Sonrasında sırasıyla, yılmazlık, psikolojik dayanıklılık ve kendini toparlama gücü kavramları kullanılmıştır. Araştırmaların genellikle tarama veya betimsel desen modelinde gerçekleştiği (Yöktez %94,64 - Ulakbim %100), genellikle risk faktörlerine yer verilmediği (Yöktez %58.92 - Ulakbim %47.61) ve örneklem olarak ise ergenler, üniversite öğrencileri ve yetişkinlerin çalışmalara dâhil edildiği görülmüştür.

Sarier (2016) öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Bu bağlamda 2000-2015 yılları arasında Türkiye’de yapılan 62 çalışma analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, “Comprehensive Meta-Analysis” istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Analizlerde etki büyüklüğü indeksi önemsenmiş ve korelasyon katsayısı bu etkiyi ölçmek için benimsenmiştir. Bu kapsamda korelasyon dönüşümleri, heterojenlik testleri, anlamlılık ve etki büyüklüğü testleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akademik başarıya etki değeri büyüklüğü sırasıyla öğrenciyle ilgili faktörler (0.324), aileyle ilgili faktörler (0.271) ve okulla ilgili faktörler (0.231) etki etmektedir. Ayrıca çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerin sosyoekonomik durum, öz-yeterlik ve motivasyon olduğu belirlenmiştir.

Seban ve Perdeci (2016) tarafından yapılan vaka incelemesi çalışmasında, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir ailede yetişen, akademik başarıları yüksek iki kardeşin yılmazlıklarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın verileri, yılmazlık kuramı ve uzman görüşü çerçevesinde oluşturulan 42 soru ile yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kardeşler başarılarının altında daha çok bireysel (öz farkındalık, içsel motivasyon ve sorumluluk sahibi olma ile hayata pozitif bakış) ve aileyle ilgili etmenlerin (aile içi iletişim, babanın çocuklara desteği ve daha önce daha yüksek ekonomik düzeyde bir yaşamı tecrübe etmediklerinden dolayı zorluklarla baş etmeyi öğrenmiş olmaları ve paranın ailenin ilgi odağı olmaması) yattığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yavuz ve Kutlu (2016) ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarında, Ankara ilindeki 12. sınıf lise öğrencilerinden, ekonomik bakımdan dezavantajlı olanların akademik yılmazlık düzeylerini etkileyen bazı koruyucu faktörleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 1019 öğrenci arasından üç aşamada 304 öğrenci olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler yüksek akademik yılmazlık veya düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerdir. Araştırmanın verileri 4 ölçek ve 1 bilgi formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler; çoklu regresyon analizi, Varyans analizi ve ki-kare testi ile çözümlenmiştir. Analizler sonucunda, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını manidar olarak yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca belirtilen bu üç değişkenin yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanlarını %41 düzeyinde açıkladığı saptanmıştır. Ki-kare testi sonucuna göre ise kızların yılmazlık düzeyleri erkeklere göre anlamlı bulunmuştur.

Aslan (2017), öğrencilerin TEOG başarılarında okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme ile belirlenen 527 8. sınıf öğrenci velisidir. Araştırma verileri anket ile toplanmıştır. TEOG (2015) sınavı sonuçları okuldan alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ailenin gelir seviyesi, anne-baba eğitim seviyesi ve yıllık eğitime harcanan para miktarı arttıkça öğrenci TEOG puanlarının arttığı bulunmuştur.

Kurtoğlu ve Doğan (2017) çalışmalarında, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı geliştirip uyguladıkları psiko-eğitim programının, beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desenedir. Araştırmanın amacına uygun olarak ön-test – son test uygulanmış ve 20 öğrenci deney grubuna– 19 öğrenci kontrol grubuna– 20 öğrenci plasebo grubuna alınmıştır. Sonrasında deney grubuna 12 hafta boyunca her biri 120 dk süreli bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Veriler ANOVA tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, programa katılan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sarı vd. (2017), Türkiye’deki 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını yordayan faktörleri (öğrenci, öğretmen ve okul) TIMSS 2015 verileri üzerinden araştırmışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışma grubu, TIMSS 2015’e katılan 6079 öğrenci ve 220 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama araçları öğrenci ve öğretmen anketleri ile matematik başarı testinden oluşmaktadır. Veriler hiyerarşik regresyon analizi ile işlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, matematik başarısını öğrenci ile ilgili değişkenler %34 yordamaktadır. En güçlü yordayıcı ise duyuşsal alanda yer alan öz-yeterlik inancıdır. İkinci olarak ise evde sahip oldukları eğitimsel imkânlardır. Öğretmen ve okul ile ilgili faktörler matematik başarısının %29’unu açıklamaktadır. Bu faktörler arasında özellikle, okulda başarıya verilen önem ve öğrencilerden kaynaklı sorunlar, matematik başarısını yordayan en önemli iki faktör olarak bulunmuştur.

Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkırıan (2018) yaptıkları betimsel tarama modelindeki çalışmalarında, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızları ile öğrencilerin sahip oldukları bazı demografik değişkenler (sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alıp almama vb...) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın örnekleme Gaziantep ilindeki beş ilkokulundan tesadüfi olarak seçilen 311 birinci sınıf öğrencisidir. Araştırma verileri, okuduğunu anlama başarı testi, okuma

hızını ölçme metni ve sosyoekonomik düzey belirleme anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama başarısı, anne-baba eğitim durumunun yüksek olması, okul öncesi eğitimi almış olma ve daha yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olma durumları lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca okuma hızı ile okuduğunu anlama puanları arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Cinsiyete göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Önder ve Uyar (2018) betimsel tarama modelindeki çalışmalarında, PISA 2012 uygulamasına katılan 15 yaşındaki öğrencilerden düşük sosyoekonomik özelliklere sahip olup, matematikte yüksek ve düşük başarı gösterenlerin başarılarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, PISA 2012 Türkiye örneklemindeki en alt (%33'lük) dilimde yer alan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerden, matematikte yüksek başarı gösteren 173, düşük başarı gösteren 218 öğrenciden oluşturulmuştur. Veriler, OECD veri bankasından alınmıştır. Verilerin analizi LISREL programında yapısal eşitlik modeli ile yapılmıştır. Analizler sonucunda, okula yönelik tutum düşük başarılı grupta matematik başarısını pozitif yordayıcı, yüksek başarılı grupta matematik başarısını negatif yordayıcı olarak bulunmuştur. Matematiğe yönelik duyuşsal özellikler ise yüksek başarılı öğrencilerde matematik başarısını pozitif yönde yordamaktadır.

Özbaş (2018), sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin sahip oldukları özelliklerin, zorunlu eğitim sürecindeki çocuklarına olan etkilerini ilişkisel tarama modelinde araştırmıştır. Araştırma verileri; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı 104 öğrenci ailesiyle, aile ortamlarında yüz yüze görüşme sırasında "Dezavantajlı Aile Çocukları Okullaşma Değişkenleri Anketi" uygulanarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde; annelerin %56'sı ilköğretim mezunu bile değildir. Babaların %60'ı ancak ilköğretim mezundur. Büyük bir çoğunluğu sosyal güvenceden yoksundur. Eğitimi temel bir ihtiyaç olarak algılanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu ailelerin en temel ihtiyaçlarını dahi karşılamaktan mahrum oldukları anlaşılmıştır.

Ünsal-Özberk vd. (2018) çalışmalarında; akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen değişkenleri, ilişkisel tarama modeliyle incelemiştir. PISA 2012 ye katılan 317 dezavantajlı yüksek başarılı Türk öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri OECD'nin PISA 2012 veri tabanından elde edilmiştir. Verilerin analizinde, iki düzeyli hiyerarşik lineer model kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenci düzeyinde derste ki tecrübe ve öğretmen desteği, okul düzeyinde ise eğitimin

kalitesi ve öğrenciyle ilişkili okul iklimini etkileyen faktörler değişkenlerinin düşük sosyoekonomik statüye sahip başarılı öğrencilerin ortalama matematik başarı puanlarına katkılarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kurulan modeller incelendiğinde; hem okul hem de öğrenci düzeyinde değişkenleri içeren bu model, okullar arasındaki varyansın %44'ünü açıklamaktadır.

Yeşildağ-Hasançebi ve Günel (2018) çalışmalarında, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinin kimya konularındaki başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma yarı deneyseldir. Verilerin toplanmasında ön test, son test ve ATBÖ raporları kullanılmıştır. Çalışma grubu Erzurum ilindeki düşük sosyoekonomik yerleşim bölgesindeki bir ilköğretim okulundan 2 ayrı 8. sınıf öğrencileridir. Sınıflardan biri kontrol diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. 2 ayrı sınıfa da aynı öğretmen eşit zaman diliminde aynı kimya konusunu anlatmıştır. Aradaki tek fark deney grubuna Araştırma-sorgulama temelli argümantasyon aktivitelerinin uygulanmış olmasıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ön test son testler arasındaki farklılığa bakıldığında, deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren eta-kare/effect değeri (.19) bağlamında ATBÖ uygulamalarının öğrencilerin son test sonuçlarında büyük bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Yetişir vd. (2018) araştırmalarında, PISA 2015 Türkiye veri seti bağlamında dezavantajlı ve dezavantajlı olmayan öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile fen performansları arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Araştırmada PISA 2015'den elde edilen Türkiye verileri kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, fen öz yeterliği, öğrencilerin fen öğrenme motivasyonları, fen öğrenmeye araçsal güdülenmeleri ve fen konularına ilgileridir. Bağımlı değişkeni ise her bir öğrenci için hesaplanmış olan 10 farklı olası başarı puanıdır. Veri seti, çoklu regresyon analizine tâbi tutulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, dezavantajlı öğrencilerin fen'e olan ilgileri dezavantajlı olmayanlara göre daha düşük bulunmuştur. Belirlenen duyuşsal özelliklerin öğrencilerin fen okuryazarlık performanslarını açıklama düzeyi dezavantajlı öğrencilerde %6, dezavantajlı olmayan öğrencilerde ise %11 olarak bulunmuştur.

Abaslı ve Polat (2019), ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik ve yılmazlıkları arasındaki durumu, yordayıcı ilişkiyel tarama modeliyle desenleyerek incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, 584 ortaokul öğrencisine uygulanan 2 ölçek ve 1 kişisel bilgi formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde; doğrulayıcı faktör analizi, pearson korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin not ortalamaları ile

yılmazlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Okul devamsızlığı ile akademik başarısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Duygusal özerklik ile öğrenci yılmazlığı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bir diğer bulgudur.

Çetinkaya ve Sarıcı-Bulut (2019) ilişkisel tarama modelindeki çalışmalarında, lise dönemindeki ergenlerin, kendini toparlama gücü düzeyleri ile öznel iyi oluşu artırmaya ilişkin stratejileri arasındaki ilişkili incelemiştir. Bununla birlikte araştırmada kendini toparlama gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre (algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik düzey, okula ilişkin düşünceler, yaş ve cinsiyet) farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ilinden 525 lise öğrencisidir. Verilerin toplanmasında, Demografik Bilgi Formu, Ergenler için Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği, Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS programında t-test, tek yönlü varyans analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ile kendini toparlama gücü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Stratejiler arasında, Kendini toparlama gücü ile en yüksek ilişkili bulunan strateji çevreye pozitif tepki vermek stratejisi olmuştur. Demografik değişkenlerle kendini toparlama gücü arasındaki ilişkiye bakıldığında, kendini toparlama gücü ile algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik düzey, yaş ve okula yönelik tutuma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydoğulları (2019), lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarına göre ilişkisel tarama modeli ile incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 679 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler 3 ölçek ve 1 kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon, regresyon analizi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yaşam doyumu ve yılmazlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Akademik yılmazlıkla demokratik anne baba tutumu arasında pozitif düzeyde, otoriter anne baba tutumu arasında negatif düzeyde zayıf anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akademik yılmazlık düzeyi, akademik başarısını düşük algılayan öğrencilerin akademik başarısını ortanın altı, orta, iyi ve çok iyi olarak algılayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Benzer şekilde akademik başarısını orta olarak algılayanların akademik yılmazlık düzeyleri iyi olarak algılayanlara göre daha düşük bulunmuştur. Ana-baba tutumları ve yaşam doyumunun birlikte yılmazlığı anlamlı bir şekilde

yordadığı saptanmıştır. Anne-baba tutumları ve yaşam doyumu değişkenleri birlikte akademik yılmazlık ile ilgili toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır.

Demir ve Aliyev (2019) yaptıkları çalışmada, Türkiye'deki savaş mağduru Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlıklarını etkileyen risk ve koruyucu faktörleri derinlemesine incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma türlerinden olgu bilim çalışmasıdır. Çalışmanın örneklemi, Suriyeli savaş mağduru 10 üniversite öğrencisidir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, risk faktörleri daha çok sosyal kaynaklıdır. Ayrıca belirtilen risk faktörleri: dil problemi, yaşam alanı değişimi, aile üyelerinden birinin ölümü ve aile üyelerinden ayrı yaşamak, sosyal önyargı ve dışlanma, ölüme şahit olmak, olumsuz bakış açısı, başkalarına güvensizlik, öfke kontrolü, maddi zorluklar, medya etkisi, eğitimin sekteye uğraması, yeni yerleşim yeri ile ilgili sorunlardır. Koruyucu faktörler ise: “Sosyal destek, azim, sabır, kariyer amaçlılığı, özgüven, öğrenmeye istekli olmak, maneviyat, finansal destek, ev sahibi toplum desteği, göçmen desteği ve aile üyelerinin desteğidir.

Karabağ-Köse (2019) yaptığı çalışmada, dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörleri (okul içi ve okul dışı) araştırmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilindeki gelir düzeyinin ve eğitime katılımın çok düşük olduğu göçmen ve romanların oluşturduğu güvenlik konusunda yüksek risk altındaki bir bölgede öğrenim gören 359 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonuçları, dezavantajlı öğrencilerin okul bağlılıklarının en önemli açıklayıcısının okul yaşam kalitesi değişkeni ve özellikle öğretmen faktörü olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte anne babanın iş ve eğitim durumu, aile bütünlüğü, kardeş sayısı gibi okul dışı değişkenlerin, risk altındaki öğrencilerin okul bağlılığı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Koca ve Dadandı (2019) çalışmalarında, akademik başarı ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkide akademik motivasyon ve sınav kaygısının aracılık rollerini araştırmışlardır. Bu amaçla yedi hipotezli bir model sınanmıştır. Araştırmanın örneklemi 387 lise öğrencisidir. Araştırma verileri üç ölçek ve bir kişisel bilgi formuyla toplanmıştır. Akademik başarı kriteri olarak ise birinci dönem sonu not ortalaması kullanılmıştır. Veriler korelasyon ve yol analizleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. 7 hipotezli modelin tamamı doğrulanmıştır. Akademik başarıyı, akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon olumlu yönde açıklarken sınav kaygısı ise

olumsuz yönde yordamaktadır. Akademik motivasyonun ve sınav kaygısının, akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Yol analizi sonuçları, akademik motivasyonun ve sınav kaygısının, akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermektedir.

Sarı vd. (2019), korelasyonel modelde yaptıkları çalışmalarında, bireylerin çözüm odaklılığını yordayan değişkenlerin belirlenmesini ve bu değişkenlerin farklı demografik özellikler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu Üniversitesi Eğitim fakültesinden 250 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Çözüm Odaklı Envanter, Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği ve Yılmazlık Ölçeğidir. Verilerin analizinde normallik testleri, Mann Whitney U testleri, Kruskal Wallis H testleri ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bireylerin çözüm odaklı oluşunu yılmazlık, yaşam doyumu, stres ve depresyon değişkenleri anlamlı olarak yordamaktadır. Bununla birlikte bireylerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer ve cinsiyetleri; çözüm odaklı oluşlarını, yaşam doyumlarını, stres ve yılmazlıklarını anlamlı olarak etkilememektedir. Bireylerin depresyon düzeyleri yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre anlamlı fark göstermektedir. Cinsiyet ise depresyonda anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Yaşamının çoğunu şehirlerde geçirenlere göre, köy ve kasabada geçirenlerin depresyon düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bireylerin yaşam doyumu baba eğitim durumuna göre babaları üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı fark göstermektedir. Diğer taraftan, baba eğitim durumuna göre, bireylerin çözüm odaklılığı, depresyon, stres ve yılmazlıkları değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Cingöz ve Gür (2020), 9. sınıfta okumakta olan öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS) özelliklerinin TEOG puanları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu amaçla her bir öğrenci için ESKS puanı hesaplanmış, TEOG puanları ve okulun özellikleri ile birlikte analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin TEOG puanlarıyla ESKS puanları arasında karşılıklı ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sonuçlar, Türkiye'nin eğitimde eşitlik konusunda PISA sınavlarının ortaya koyduğundan daha düşük seviyede eşitlikçi çalıştığını göstermektedir.

Güney ve Yalçın (2020) ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarında, anne babası birlikte ve boşanmış lise öğrencilerinin, algıladıkları sosyal destek ve yılmazlık düzeylerini incelemiş ve karşılaştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 322'si anne babası birlikte, 262'si anne babası boşanmış olmak üzere toplam 584 her kademedeki lise öğrencisi

oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Yılmazlık ölçeği (Gürkan, 2006) ve Sosyal Provizyon Ölçeği (Russel vd., 1984) ile toplanmıştır. Veriler SPSS programında korelasyon analizi ve T-test ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, her iki öğrenci gurubunda da yılmazlık ile algılanan sosyal destek arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne babası birlikte olan öğrencilerin boşanmış olanlara göre daha iyimser oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte İki öğrenci grubu arasında araştırmacı olma, güçlü olma, lider olma, öngörülü olma, girişimci olma ve amaca ulaşma boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Özkan (2020) çalışmasında, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin akademik başarıları ve eudaimonia düzeyleri üzerindeki yordayıcılığını incelemiştir. PISA-2018 Türkiye'ye dâhil olan 15 yaşındaki 6890 öğrenciye ilişkin ikincil veriler çalışma kapsamına alınmıştır. Veriler büyük ölçekli değerlendirmeleri analiz etmek için geliştirilen IDB Analyzer programında basit doğrusal regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sarier (2020) araştırmasında, TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansını değerlendirmek ve öğrencilerin akademik başarısını yordayan değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, doküman incelemesine dayalı nitel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli ise betimsel tarama modelidir. Doküman olarak TIMSS verileri ve 20 tane TIMSS uygulamalarında öğrenci başarılarının inceleyen tez ve makale kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, TIMSS uygulamalarında, 2011 yılından bu yana Türkiye'nin puanı göreceli olarak bir puan artmıştır. Matematik puan ortalamalarında ise katılımcı ülkelerin puan ortalamasının gerisinde olduğu görülmüştür. Araştırmada, aile-ev ile ilgili başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler; ebeveyn eğitim düzeyi, ev olanakları ve sosyoekonomik düzeydir. Öğrenci özellikleri bakımından başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler duyuşsal özelliklerdir. Okul ile ilgili değişkenlerden okulun sosyoekonomik kompozisyonu ve okulun akademik başarı vurgusunun başarı üzerinde manidar güçlü bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen özellikleri bakımından mesleki deneyim ve diğer öğretmenlerle işbirliğinin başarı üzerinde manidar güçlü bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bozkurt vd. (2021) çalışmalarında, okul düzeyinde öğretimsel liderlik, okul kültürü ve kolektif yeterlik değişkenleri ile öğrenci düzeyinde akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik

düzeşin öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Çankırı ilinde tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenen, toplam 30 okul, 194 öğretmen, 948 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında öğretmenlere; Örgüt Kültürü, Öğretimsel Liderlik Ve Kolektif Yeterlik Ölçekleri, öğrencilere ise Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ile kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları 7. sınıftaki 6 dersin yılsonu karne ortalamasına göre hesaplanmış ve kullanılmıştır. Araştırmada beş hipotez ortaya konmuş ve veriler iki seviyeli yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenci düzeyinde sosyoekonomik düzey ve akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında orta düzeyde; okul düzeyinde ise, kolektif öğretmen yeterliliği ile okul başarısı arasında gene orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Morsünbül ve Yazar (2021) yaptıkları çalışmalarında, kimlik gelişimi boyutları ve okula bağlanmanın öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilindeki 236 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği ve Akademik Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre akademik dayanıklılığı bağlanma yapma, derinlemesine keşif ve öğretmene bağlanma anlamlı olarak yordamaktadır.

Suna ve Özer (2021) 2011, 2015 ve 2019 TIMSS döngülerindeki verileri kullanarak yaptıkları araştırmalarında, Türkiye’de öğrencilerin matematik ve fen başarılarına, sosyoekonomik özellikler ve okullar arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının nasıl etki ettiğini tarama deseni kullanarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Verilerin analizinde çok düzeyli regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, TIMSS Türkiye örneklemini içeren ilgili 3 döneme ait 8. sınıf örneklemini ile 2011 ve 2015 de ki 4. sınıf örneklemini ve 2019’daki 5. sınıf örneklemleridir. Araştırma bulgularına göre, sekizinci sınıf düzeyinde sosyoekonomik düzeyin akademik başarı ile ilişkisinin 3 dönemde de benzer olduğu saptanmıştır. 2019’daki 5. sınıf örnekleminde sosyoekonomik özellikler ile akademik başarı arasındaki ilişki fen alanında daha güçlü bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise TIMSS 2019 verilerine göre kısmen azalsa dahi sosyoekonomik özelliklerle akademik başarı arasındaki ilişkinin devam ettiği saptanmıştır.

Ateş ve Sağar (2022) ilişkisel taramada modelindeki çalışmalarında, psikolojik danışman adaylarının akademik başarı düzeylerini; psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve

öz-yeterlik değişkenlerinin ne derece yordadığını araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesindeki 265 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi formu, Genel Öz-yeterlik Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri ile elde edilmiştir. Veriler adimsal (stepwise) regresyon analizi yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, akademik başarı ile psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin varlığı görülmüştür. Bununla birlikte psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin akademik başarı değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Dadandı (2022) ilişkisel modelde tasarladığı çalışmasında, öğrencilerin matematik dersindeki derse katılımlarını sağlayan öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri, matematik öz-yeterlilikleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi açıklamak için geliştirilen modelin TIMSS 2015 Türkiye verileriyle sınanmasını amaçlamıştır. Çalışma, TIMSS 2015'e katılan 5537 8. sınıf öğrenci verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi, Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile yapılmıştır. YEM analizinden elde edilen bulgulara göre, geliştirilen hipotez modeli TIMSS 2015 Türkiye uygulamasından elde edilen verilerle uyumludur. Öğrencilerin matematiğe yönelik öz-yeterlik inançları matematik başarılarını doğrudan anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Bununla birlikte matematik başarılarını, matematik dersine katılımlarını sağlayan öğretim uygulamalarına yönelik algılarının dolaylı (öz-yeterlik inançları üzerinden) açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak derse aktif katılımı sağlayacak matematik öğretim uygulamaları öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ve akademik başarılarını olumlu olarak etkileyecektir.

Uslu ve Demiriz (2022) ilişkisel tarama modelindeki çalışmalarında, erken çocukluk döneminde yılmazlığı ve yılmazlığın çocukların sosyal değer kazanımına ne ölçüde bağlı olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinden hayatında risk faktörleri taşıyan dezavantajlı 220 ailenin 48-72 ay aralığında olan çocuklarıdır. Araştırmanın verileri, Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ), Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği (OÖSDKÖ), Kişisel Bilgi ve Gönüllü Onam Formu ile toplanmıştır. Veriler SPSS programında yapılan testler (T-testi, ANOVA, Kruskal Wallis H testi, Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri ve basit regresyon analizi) ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklarda yılmazlığın cinsiyet ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiğini; anne öğrenim durumu ve ailenin yaşadığı olumsuz yaşantının ne olduğu değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Farklılıklarda kız çocukları, erkek çocuklardan daha yılmaz; babası lisans mezunu olan

çocukların yılmazlıkları, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlardan daha yüksektir. Çocuklarda sosyal değerler kazanımı sadece baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Babası lise ve lisans mezunu olan çocukların sosyal değerler kazanım düzeyleri, babası ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksektir. Sonuçlar sosyal değerler kazanımının, çeşitli risklere maruz kalan okul öncesi dönem çocuklarda yılmazlığın önemli bir yordayıcısı olduğunu da ortaya koymaktadır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar nicel araştırmalara kıyasla, katılımcıların deneyimleri hakkında daha detaylı, derin ve yoğun açıklama yapmalarına olanak sağlar. Nitel araştırmalarda tümevarım yaklaşımı benimsenir. Hipotezler yoktur, yeni bir teori üretmek veyahut var olan teorilere katkı sağlamak amaçlanır. Olayların neden ve nasıl gerçekleştiğinin ve olayları yaşayan bireylerin olaylara nasıl anlamlar yüklediklerinin cevapları aranır (Güler vd., 2015).

Bir yöntem olarak anlatı, bireylerin yaşadıkları deneyimlerinden ve anlattıkları hikâyelerinden başlar (Creswell, 2021a). Anlatı araştırmalarında temel amaç, bireylerin deneyimlerini kendi ürettikleri hikâyeler aracılığıyla incelemektir (Saban ve Sarıçelik, 2018). Anlatı araştırmalarında, bir konu hakkında bir veya birden çok kişiyi yaşam deneyimleri incelenir. Yaşam deneyimlerinden edilen hikâyeleri anlamlı bir kronolojiyle sıralanarak sunulur. Elde edilen hikâyeler arası ilişkilere (temalara) bakılarak veriler analiz edilir ve hedef kitle için anlamlı hikâyeler oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2020).

Anlatı araştırması hikâyenin kimin yazıldığına göre farklı türlerde yapılandırılabilir. Anlatı araştırmaları; otobiyografi, biyografi, hayat hikâyesi ve kişisel hikâyeler olmak üzere dört farklı türdedir. Biyografi türü çalışmalarda, araştırmacı başka bir bireyin deneyimlerini sunar. Bu anlatı araştırması biyografi türündedir (Büyüköztürk vd., 2020).

İyi bir anlatı araştırmasında araştırmacı, bir veya iki-üç bireye odaklanır. Hikâyeler birey(ler) için önemli bir konu hakkındadır. Bireyin temsil gücünü önemser. Hikâyenin kronolojisini doğru oluşturur. Hikâyelerin anlatımı, oluşan temalar ve konuşmacılarla nasıl etkileşime girildiği anlatılır. Çalışmaya yansıtıcı bir rolle dâhil olur (Creswell, 2021a).

3.2. Katılımcılar

Creswell'e (2021b) göre katılımcı sayısı belirlenmesi nitel araştırmalarda yıllardır tartışma konusudur. Anlatı araştırmaları için bir veya iki kişinin yeterli olabileceğini ayrıca

benzer çalışmalara bakılabileceğini belirtmiştir (s.81). Saban ve Sarıçelik (2018) anlatı araştırması desenindeki çalışmalarında katılımcı olarak bir öğrenci ile çalışmışlardır.

Anlatı araştırmalarında araştırmacılar, bireylerin anlamlı yaşantılarını direk kendilerinden alırlar. Anlatı araştırmaları, anlamlı yaşantı sahibi bir veya birkaç kişiyle konunun detaylı ve derinlemesine incelendiği bir nitel araştırma modelidir (Güler vd., 2015). Araştırmada katılımcılar, belli niteliklere sahip olaylar, nesnelere, kişiler ya da durumlardan oluşturulacağına belirlenen ölçütü karşılayan birimler araştırmaya dâhil edilirler (Büyüköztürk vd., 2016). Akademik yılmazlık özelliklerine sahip olan öğrencilerin, akademik yılmaz olmasında etkili olan faktörlerin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırma kapsamında amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Güler vd., 2015). Bu sebeple akademik yılmazlık şartlarını sağladığı varsayılan bireyler tespit edilmiş ve amaca yönelik örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile çalışma grubu belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020).

Jennifer ve Masten'e (2005) göre yüksek bir risk faktörü olmadan yılmazlıktan söz edilemez. Yılmazlık için ilk şart olan risk faktörleri, bireyleri sıkıntıya sokarak yıpratıcı bireysel ve çevresel şartların ifadesidir. Bu araştırmada risk faktörü olarak ekonomik düzey baz alındığından, katılımcılar belirlenirken en düşük ekonomik düzeye sahip öğrenciler arasından olması ilk kriterdir. Benzer şekilde sonuçların çarpıcılığı düşünülerek, yüksek sınav başarısı, katılımcı belirlemede diğer ölçüttür. Buradan yola çıkarak, katılımcıların kimler olacağına karar verilirken şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Araştırmada Ekonomik Dezavantaja sahip öğrencilerin belirlenmesinde, TÜİK (2022b) verileri dikkate alınmıştır. TÜİK tarafından 12 Mayıs 2022 tarihinde yayımlanan, Türkiye'deki yıllık ortalama eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert geliri (TL) dağılımı 5 grupta ele alınmıştır. Bu gruplar arasından ortalama fert başı yıllık geliri en düşük olan grup 18.000-24.999 TL arası geliri olan gruptur. Bu gruba dâhil olan öğrenciler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Hesaplama, kişisel bilgi formuyla toplanan bilgiler üzerinden, öğrencilerin hanelerine giren aylık gelirler toplamı, ailedeki fert sayısına bölünmüş ve çıkan sonuç 12 ile çarpılmıştır. Bu hesaplama sonucu en düşük grup içinde olduğu görülen öğrenciler, en düşük çıkanlardan başlanarak sırasıyla araştırmaya dâhil edilmiştir.

- Araştırmada sınav başarısı kriteri olarak 2022 LGS de %'1'lik dilime girmek kriteri olarak alınmıştır. Konya ilinde bulunan 2022 LGS de en yüksek başarı sırasıyla öğrenci alan Fen Lisesi göz önüne alınarak bu yüzde belirlenmiştir.
- Araştırma yukarıdaki kriterleri sağlayan dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için ilgili kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmanın yapılacağı il olan Konya'daki 2022 LGS sonuçlarına göre %1'lik dilimin içinde öğrenci alan tek okul vardır. Bu okulun yönetimiyle iletişime geçilmiş ve çalışmayla ilgili destekleri alınmıştır. Araştırmaya katılmak için ikinci kriter (2022 LGS de %'1'lik dilime girmek) doğal olarak sağlanmış bulunmakta olup, ilk kriteri sağlayan öğrencilerin tespiti için okul müdürüyle görüşülmüştür. Okul müdürünün görevlendirdiği ilgili müdür yardımcısının elinde bulunan veli mesleklerini içeren form üzerinden 8 öğrenci belirlenmiştir. Araştırma'nın içeriğinden bahsedilerek, sekizinci sınıfta okumaktalarken TÜİK (2022b) verileri dikkate alınarak, hane gelirlerinin ne olduğu soruldu. Verilen cevaplarla 3 öğrenci elendi. 1 öğrenci ise araştırmaya katılmayı istemediğini belirtti. Gönüllü olan 4 (2 kız 2 erkek) öğrencinin velileriyle ilk olarak telefonla konuşulup araştırmayla ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. 12 Mayıs 2022 TÜİK verisi öncesi gelirleri öğrenilip hesaplanıp uygun olduğu anlaşılmıştır. 3 veliye çocukları aracılığıyla, 1 veliye ise posta yoluyla bilgilendirilmiş onam formu ve katılımcı onay formları teslim edildi, katılımcı onay formları teslim alındı ve araştırmanın katılımcı grubu 4 öğrenciden oluşturuldu.

2022 LGS'de %1'lik dilim içinde yer almayı başarmış olan, katılımcı öğrencilerin bulunduğu fen lisesinin aynı dönemde son aldığı öğrencinin yüzdelik dilimi %0,68'dir. Katılımcı öğrencilerin bireysel yüzdelik dilimleri ise sırasıyla, Ali Kemal %0,45, Elvin %0,4, Mustafa %0,67 ve Zehra %0,4 şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Nitel araştırmalarda araştırmacı bireylerin deneyimlerinin nasıl olduğunu, nedenlerini bizzat kendilerinden birincil kaynaktan alır (Güler vd., 2015). Anlatı araştırmalarında, veri toplamada farklı kaynak ve teknikler kullanılabilir. Bunlar görüşmeler, alan notları, hikâye anlatma, yeniden hikâyeleştirme, sözel tarih, günlük kayıtları, mektup yazma, otobiyografik ve biyografik yazılardan oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak katılımcılarla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği (yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış), nitel araştırmalarda çokça kullanılmaktadır (Güler vd., 2015). Görüşme formu, kuramsal çerçeveye göre oluşturulmuş olup yarı yapılandırılmıştır. Görüşme formu tez danışmanın onayından geçerek 25 sorudan oluşan son

halini almıştır. Görüşme formu, yılmazlığı etkilediği düşünülen üç temel unsuru (risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar) içeren dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yönlendirmeden uzak, öğrencinin özgün anlatımıyla başarı hikâyesini anlatması talep edilmiştir. İkinci bölümde yılmazlığın ilk şartı olan sahip olduğu risk faktörlerini (sosyoekonomik bakımdan) daha detaylı anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde yılmazlığı ortaya çıkaran koruyucu faktörleri anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise ulaşılan olumlu sonuçlar üzerine sorular yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Anlatı araştırmaları yoğun bir paylaşım ve işbirliği gerektiren çalışmalardır (Güler vd., 2015). Katılımcı dört öğrenci ile görüşmeler, uygun oldukları zamana göre okullarında planlandı. Planlama esnasında, araştırmanın katılımcıların hayatlarını nasıl etkileyeceği konusunda bilgilendirme yapıldı, sorularına cevap verildi. Görüşmelerin, okullarında sesiz bir ortamda, birebir ve yüz yüze gerçekleştirileceği, veri kaybı yaşanmaması için ses kaydı yapılacağı belirtildi. Kişisel verilerin gizliliği ve araştırma dışında kullanılmayacağına dair verilen onay bir kere daha hatırlatıldı ve mutabakat sağlanarak görüşme anına hazırlık yapıldı. Görüşmeler esnasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu, kalem ve ses kaydı için akıllı telefon hazır bulundurulmuştur. Görüşmeler akıllı telefon ile kaydedilmiştir. Görüşmeler, 33 dk. 13 sn. ile 49 dk. 00 sn. arasında sürmüştür. Ses kayıtları net ve anlaşılırdır. Kayıtların güvenliği için gerekli tedbirler araştırmacı tarafından alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Anlatı analizinde verilerin toplanmasından analizine bir dizi aşama takip edilmektedir. Bu araştırmada, şu aşamalar gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin bireyin yaşantılarının ses kaydı altına alınması. Veriler için dosya oluşturulması. Ses kayıtlarının olduğu gibi yazıya dökümünün yapılması. Yaşantıların anlamlı ve kronolojik olarak sıralanmasıyla bireysel yaşam öykülerinin oluşturulması. Hikâyeleri katılımcılara okutularak onay alınması gerekli revize işlemlerinin yapılması. Hikâyenin notlar alınarak okunması ile verilerin kodlanması, kodların bir araya getirilip temaların belirlenmesi. Dönüm noktalarının ve tezahürlerin belirlenmesi. Verilerin tablollaştırılarak, hikâyelerin ortak ve özel noktalarının literatürdeki verilerle tartışılması. Ulaşılan sonuç ve önerilerin sunulması şeklindedir (Creswell, 2021a. s.192-193).

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının süreleri, öğrenci isimlerinin alfabetik sırasına göre, 33 dk. 13 sn., 38 dk. 02 sn., 46 dk. 34 sn. ve 49 dk. 00 sn. olarak gerçekleşmiştir. Ses kayıtlarının dökümü Times New Roman yazı tipi, 12 yazı tipi boyutu ve 1,5 satır aralığı ile

sunuş sırasına göre yaklaşık 4, 3, 4 ve 4 sayfalardan oluşmaktadır. Görüşmelerin deşifre işlemi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Gerekli düzeltmelerle birlikte araştırmanın ham verileri ortaya çıkartılmıştır. Dört katılımcının dört ayrı başarı hikâyesi, araştırmacı tarafından anlatılanlar kendi içinde defaatle okunup değerlendirilerek oluşturulmuştur.

Anlatı analizi nitel araştırmalar içerisinde önemli bir yer tutar. Anlatı analizi ile bireylerin bilişsel alanındaki bir takım kayıtlarına dayanarak anlattıklarından anlamlar çıkarılır. Anlatı analizinde temelde iki yöntem kullanılır. Tümevarımcı ve tümdengelimci analiz. Bu yaklaşımlar ayrı ayrı veyahut birlikte kullanılmaktadır. Bu çalışmada, akademik yılmazlık kavramı çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile anlatı analizine başlanmış ve tümevarımcı bir analizle temalar ortaya çıkarılıp var olan kavramsal çerçeveye eklenmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2021).

Anlatı analizi esnektir. Bir yöntemler katalogu sunar. Bazı araştırmacılar analiz için farklılaşan yönelimler sunmuşlardır. Literatürde anlatı analizinin dört özel türünden söz edilebilir. Bunlar, söylem analizi, kültür analizi, olgu bilim analizi ve kuram oluşturma analizidir. Bu analizler arasından en çok kullanılanı söylem analizidir. Bu araştırmada da kullanılan söylem analizinde, anlatı metni üzerine yoğunlaşarak katılımcının ne söylediğine “dile” odaklanılır. Bu aşamada tümevarımcı bir bakışla, önce veriler ayrıntılara dikkat edilerek kodlanır. Oluşan kodlardan alt temalar oluşturulur. Alt temalardan da ana tema grupları oluşturularak, anlamlandırılmaya çalışır (Yıldırım ve şimşek, 2021).

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirliği sağlamak adına; inandırıcılık, teyit edilebilirlik, tutarlılık, özgünlük ve transfer edilebilirlik kavramları üzerinde durulmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985, akt. Creswell, 2021a). Araştırmada, inandırıcılığı sağlamak için, ayrıntılı veri toplama ve betimlemelere yer verilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınarak yazılı doküman oluşturulmuştur. Bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinde sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlama olmaksızın görüşmenin seyrine göre derinlemesine veriler elde edilmiştir. Teyit edilebilirlik özelliğini sağlamak için, katılımcılara oluşturulan başarı hikâyeleri ve sonuçlar okutularak gerçeği yansıtıp yansıtmadıkları ile ilgili teyitleri alınmıştır. zgnlk özelliği açısından araştırma, ilgili üç fenomeni içeren ve anlatı analizi ile desenlenen Türkçe literatürdeki tek araştırmadır. Transfer edilebilirlik özelliğini sağlamak için, katılımcı gurubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada tutarlılığın sağlanması için, tüm süreçlerin yapılandırılmasında ve uygulanmasında, araştırmanın

danışmanı tarafından sürekli kontrol ve geribildirim yapılmıştır. Ayrıca yine tutarlık için, danışman ve araştırmacı verileri ayrı ayrı kodlamışlardır. Bu işlemde sonra elde ettikleri kod ve alt temalar üzerinde uzlaşma sağlamışlardır. Tutarlık katsayısı Miles ve Hubberman'ın (1994) formülüne göre hesaplanmıştır. Bu formül, Güvenirlik düzeyi = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı şeklindedir. Görüş birliği sağlanan kod, tema ve ana tema 18 iken. Görüş ayrılığı olanlar 7 dir. Buna göre araştırmanın güvenirlik katsayısı $18 / 18 + 7 = 0,72$ şeklinde bulunmuştur. Uzlaşamayan kodlar için verilere birlikte tekrar gidilerek analiz tekrarlanmış ve son şekli verilmiştir (Maviş-Sevim ve Akın, 2021).

Araştırma için, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından, 14/10/2022 tarih ve 2022/371 sayılı onay belgesi alınmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, anlatı araştırması deseni ve araştırmanın cevap aradığı sorular göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Bulgular iki kısımda sunulmuştur. Birinci kısımda, her bir öğrencini başarı hikâyeleri ayrı ayrı verilmiştir. İkinci kısımda ise, tümevarımcı bir bakışla söylem-anlatı analizi sonucunda ortaya çıkan temalar verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Başarı Hikâyeleri

Anlatı araştırmaları, katılımcıların hikâyeleriyle çalışmayı esas alır (Creswell, 2021a). Bu kısımda katılımcıların başarı hikâyeleri, olabildiğince sade, yorumsuz ve gerçek halleriyle betimlenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, her bir katılımcının başarı hikâyesi ayrı ayrı, kronolojik olarak sunulmuştur.

4.1.1. Ali Kemal'in başarı hikâyesi

Ali Kemal'in başarı hikâyesi kendi anlatımıyla aşağıdaki gibidir.

Ali Kemal, bir fen lisesinde dokuzuncu sınıf öğrencisidir. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Anne-babası eğitime önem vermektedir. Babası asgari ücretle çalışmakta, annesi ise ev hanımıdır. Ali Kemal 3 çocuklu bir ailenin ortanca çocuğudur. LGS'ye hazırlandığı süreçte kendisine ait bir odası olmamış, abisiyle aynı odayı paylaşmışlardır. Ali Kemal'in ailesi Konya'nın bir ilçesinde yaşamaktadır. Abisi aynı ilçede fen lisesi son sınıfta okumaktadır. Kardeşi ise ilköğretim 3. sınıfa devam etmektedir. Bu kısımda Ali Kemal'in başarı hikâyesi, onun anlatımlarından yola çıkarak kronolojik olarak sunulmuştur.

Ali Kemal, yedinci sınıftan önce ders çalışma alışkanlığı olan bir öğrenci değildir. Abisi bursluluk sınavını 5. sınıfta kazanmıştır. Ali Kemal bursluluk sınavını abisi gibi 5. sınıfta kazanmak istemiş ancak 5 ve 6. sınıfta girdiği bursluluk sınavlarında başarılı olamamıştır. Abisinin "8. sınıfta herkes çok çalışıyor. Taban puan yüksek olur 7. sınıfta kazandın kazandın!" demesi üzerine Ali Kemal hırslanmış ve çalışması gerektiğinin önemini fark etmiştir. Fark ettiği andan itibaren sıkı çalışmaya başlamış ve 7. sınıfta bursluluk sınavını kazanmıştır. LGS başarısında 7. sınıfı dönüm noktası olarak dile getiren Ali Kemal 7. sınıfta düzenli ve sıkı bir şekilde çalışmıştır. 8. sınıftan önce okuldaki kurslar dışında herhangi bir kurumdan destek almamış 8. sınıfın başında etüt merkezine kaydolmuştur. Okulların açık olduğu zamanlarda

haftada iki ya da üç gün tatillerde ise her gün etüt merkezine gitmiştir. 8. sınıfın ikinci döneminde düzenli çalışmayı sürdüremeyen Ali Kemal kendini salmış bunun sonucunda 8. sınıfın başında okulda yapılan denemelerde hep birinci olurken ikinciliğe, üçüncülüğe gerilemiştir. Etüt merkezinde de 100 kişide 65. olabilmıştır. Sonra bu düşüşten rahatsız olmuş çevresindeki herkesin kendisinden beklentileri olduğunu düşünerek “bu böyle olmaz” demiştir. Bu süreçte ailesi de “abin fen lisesine gitti sen de fen lisesine gideceksin” diyerek Ali Kemal’e baskı yapmışlardır. Öğretmenleri “Sen başarabilirsin, sana güveniyoruz, çalış biraz daha gayret et iyi yerlere geleceğini biliyoruz” diyerek Ali Kemal ile birebir görüşmelerde motivasyon konuşmaları yapıp kaynak kitap sağlayarak destek olmuşlardır. Ayrıca matematik öğretmenin kendisine soru sormak için gelen öğrencileri yoğun olduğunda “Ali Kemal’e gidin, o size anlatır” diyerek Ali Kemal’e yönlendirmesi ve bilemediği sorular olduğunda Ali Kemal’e sorması, Ali Kemal’in kendisini yeterli, iyi hissetmesini ve başarıya daha da motive olmasını sağlamıştır. Abisi ise deneme sonuçları kötü geldiğinde “niye kötü geldi? Sen de gel bak fen lisesinde birlikte okuruz” diyerek Ali Kemal’i motive etmiştir. Ali Kemal LGS’yi geçirmiş olduğu için abisinin tecrübelerine güvenmektedir. Ama abisinin, çok çalışmazken Ali Kemal’e çalış çalış demesi Ali Kemal’i bazen olumsuz etkilemiştir. Etüte gittiği kurumdaki rehber öğretmen nasıl çalışması gerektiği ile ilgili bilgilendirme yapıp, çalışma programı hazırlayarak Ali Kemal’e destek olmuştur. Tüm bunların üzerine Ali Kemal sınava 3,5-4 hafta kala tekrar çalışmaya başlamıştır. Yavaş yavaş eksik konularını tamamlayan Ali Kemal, etüt merkezinde yapılan denemelerde tekrar ilk 30’a girmeyi başarmıştır.

Ali Kemal, sayısal alanda özellikle matematikte ve spor alanında kendisini yetenekli bulmaktadır. 5. sınıftan beri vücut geliştirme ile ilgilenen Ali Kemal şu anda da arada spor salonuna gitmektedir. Bu kendisini güçlü hissetmesini sağlamış ve motivasyonunu yükseltmiştir. Ali Kemal’in başarısı üzerinde etkili olan en önemli kişilik özelliği onun deyimiyle kafaya koyduğunu yapmasıdır. Kendini “inatçı” olarak değerlendiren Ali Kemal istediği bir şey olmadığında ya da bir şeyi yapamadığında vazgeçmemekte tekrar tekrar deneyebilmektedir. Bunları; sosyal olması, yalnızlığı sevmesi takip etmektedir.

Sınava hazırlanırken; her gün paragraf çözmek, dersi çok iyi dinleyip dersi derste anlamak, derste dinlediklerini evde sorularla pekiştirmek, son iki hafta sabah namazlarından sonra deneme çözmek ve daha öncesinde de çözdüğü denemelerde yanlış yaptığı ya da boş bıraktığı sorularla ilgili arkadaşlarından ya da öğretmenlerinden yardım almak gibi

alışkanlıkları Ali Kemal'in başarısında etkili olmuştur. Ayrıca sınavlardan önce Youtube'dan bazı konu anlatım kanallarını takip edip izleyerek eksik konularıyla ilgili destek almıştır.

Ali Kemal ortaokulu abisi ile birlikte okumuş ve lisede de buna devam etmek istemiştir. Abisi ile aynı okulda okuma, abisi gibi fen lisesinde okuma fikri ve isteği Ali Kemal için büyük bir motivasyon kaynağı olmuştur. Bunun dışında; iyi yerlerde olma isteği, kendi işinin patronu olma isteği, kendi ailesinin yaşadığı ekonomik sıkıntıları ileride yaşamak istememesi, okumayı kurtuluş olarak görmesi, ileride babasının onlara ayırdığı vakitten daha çok ailesine vakit ayırabilme isteği diğer motivasyon kaynaklarıdır. Süreçte bazen annesinin bazen de arkadaşlarının söylediği olumsuz cümleler sonucu umutsuzluğa kapıldığı zamanlar olsa da kendine olan inancını yitirmemiş, hep yapabileceğine inanmış ve bazen bocalasa da hızlıca toparlanabilecek gücü ve motivasyonu kendinde bulmuştur.

Sınava hazırlık sürecinde özellikle 8. sınıfın ikinci döneminde bocalamasında etkili olan faktörlerden birini arkadaş çevresi olarak gösteren Ali Kemal arkadaşlarının ona sürekli; “ne yapacaksın ders çalışıp gel top oynayalım” ya da “gel kafeye gidelim” vb. söylemlerinden olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Ali Kemal bu konuda hayıflanmaktadır. Başarı yönelimli arkadaşları olmuş olsaydı daha iyi yerlere gelebileceğine inanmaktadır.

Düzenli ders çalışmadığı ve başarısının düşüşe geçtiği zamanlarda kendi kendine düşünmüş ve “sanayide de yapabilirim.” demiştir. Diğer yandan okuma sayesinde; çok iyi yerlerde olabileceğini, yurt dışına çıkabileceğini de düşünen Ali Kemal tercihini ona daha cazip görünen okumadan yana kullanmıştır. Aynı zamanda kendini yetenekli gören ve başarabileceğine inancı tam olan Ali Kemal bunun heba olmasını istememiş ve çalışmaya motive olmuştur.

Tüm bu yaşananlardan sonra, başarabileceğine olan inancıyla ve yüksek bir çalışma isteğiyle çalışmaya odaklanmış ve sınava iki üç gün kalana kadar durmak bilmemiş çalışmıştır. Sonuçta girdiği LGS'de başarılı olarak %0,45'lik dilimde yer almış ve Konya'nın en iyi fen lisesinde okumaya hak kazanmıştır. Bu okulu kazandığı için Ali Kemal'e göre ailesi onu başarılı görmektedir. Sınav sonucu sebebiyle öğretmenleri annesini de tebrik etmiş ve bu durum annesini çok mutlu etmiştir.

Ali Kemal'in çevresindeki insanlar onun başarılı olacağına her ne kadar inansalar ve Ali Kemal ile ilgili beklentileri olsa da %0,45'lik dilime girmesi ailesini, öğretmenlerini ve

arkadaşlarını oldukça şaşırtmıştır. Ali Kemal bununla ilgili denemelerde heyecanlandığını ve yapamadığını ama asıl sınavda yapacağı noktada kendisine güvendiğini belirtmiştir.

Ali Kemal LGS’de %0,45’lik dilime girerek kazandığı fen lisesinde ilk zamanlarda mutlu olduğunu, başarılı hissettiğini ancak kendisine bir rahatlık geldiğini bu sebeple akademik olarak gerilediğini düşünmektedir. Şu an çok da mutlu değildir. 9. sınıfı 5. sınıfın başlarına benzetmektedir ve henüz hocalara alışmamıştır. Çok zeki öğrenciler olduğunu düşünmekte ve kendisini ortalamanın altında hissetmektedir

Sınava hazırlık sürecinde çevresinden gördüğü desteğin tamamını yüz puan olarak ele aldığımızda, %50 abisi, %20 annesi, %10 babası, %20 öğretmenler olarak dağılımını yapmaktadır. Ali Kemal’e okul idarecilerinin yeterince desteği olmamıştır fakat öğretmenlerinin onu desteklemesi, kaynak kitap sağlamaları ve iyi ders anlatmaları sebebiyle başarısındaki etkiyi etüt merkeziyle kıyasladığında okulu %60 etüt merkezini %40 olarak değerlendirmiştir. Ali Kemal’in başarısında kaynak kitaplar ders kitaplarına göre daha çok etkili olmuştur. Okulunda çok fazla başarılı olan öğrenciler olmadığı için sınava hazırlık ortamı da olmamıştır. Bu noktadaki eksiğini etüt merkezi ile kapatmış orada sık sık denemeye girmiştir. Bu süreçte sırasıyla abisine (%60), annesine (%20) ve babasına (%20) teşekkür etmek istediğini belirtmektedir.

Ali Kemal, sınav başarısında etkisi olduğunu düşündüğü faktörleri önem sırasına göre; Kendisine %80 verirken diğerlerine yüzde vermemiş fakat sırasıyla, öğretmenlerinin iyi ders anlatması, abisi, etütteki hocaların yeterli seviyede disiplinli olması olarak sıralamıştır.

Her şeye rağmen Ali Kemal kendisini okulda başarılı hissetmektedir. Ancak hedefine ulaşmış gibi hissedememektedir. Hedefinin 8. sınıfta abisinin okuduğu fen lisesini kazanmak olduğunu şuan daha yüksek bir lisede okumasına rağmen artık hedeflerinin daha ileri olduğunu yurt dışına çıkmak istediğini mühendislik yapmak istediğini ifade etmiştir. Ali Kemal’in çalışmaya devam ettiğinde, rehavete kapılmadığında ve vazgeçmediğinde hedeflerine ulaşabileceğine dair inancı çok yüksektir.

4.1.2. Elvin’in başarı hikâyesi

Elvin, bir fen lisesinde 9. sınıf öğrencisidir. Babası lise annesi ortaokul mezunudur. Babası özel sektörde işçi olarak çalışmakta, annesi ise ev hanımıdır. Elvin’in çift yumurta ikizi olan bir kız kardeşi vardır. Elvin’in ikizi Konya merkezdeki bir anadolu lisesi’nde öğrenimine devam etmektedir. LGS’ye hazırlandığı süreçte kendisine ait bir odası olmamış, ikiziyle aynı

odayı paylaşmışlardır. Elvin Tip-1 diyabet hastasıdır. Bu kısımda Elvin'in başarı hikâyesi, onun anlatımlarından yola çıkarak kronolojik olarak sunulmuştur.

Elvin 5 ve 6. sınıfta ders çalışma noktasında kendisini çok zorlamamıştır ancak yine de sınıfta üçüncü olmaktadır. 7. sınıftan sonraki yaz tatilinde çalışması gerektiğini fark etmiş ve çalışmaya başlamıştır. Bu süreçte ailesi ile birlikte dersane araştırmışlar ve öğretmenlerinin de tavsiye ile bir dershaneye kaydolmuştur. O zamana kadar planlı ve programlı çalışmayan sadece yazılılar dahilinde çalışan Elvin dershanedeki rehber öğretmenin kendisine program hazırlamasıyla planlı ve programlı çalışmaya başlamıştır. Dershanede yaz boyunca her ay bir denemeye girmiştir. Sonrasında okul açıldığında da dershaneye devam etmiş ve dershanede konuları okuldan daha önce bitirdikleri için Elvin bu süreci hep soru çözerek geçirmiştir. Her gün mutlaka paragraf sorusu çözmüştür. İlerleyen zamanda sıkılıp çalışmayı bırakmamak için 8. sınıfın başlarında kendisine çok yüklenmemiş daha rahat bir tempoda çalışmıştır. Dershaneden verilen programlara uyarak ve öğretmenlerinin tavsiyelerine dikkat ederek Elvin çalışmaya devam etmiştir.

İlerleyen dönemde Elvin artık konu çalışmaktan ziyade soru çözmeye yönelmiştir. Sorularda yaptığı hatalara göre konu eksiklerini tamamlamıştır. Son 1-1,5 ayda okuduğu ortaokulda her gün deneme yapılmıştır. Bu da Elvin'in başarısı üzerinde etkili olmuştur. Konuları bitiren Elvin bu denemelerle hem öğrenmelerini pekiştirmiş hem de ne kadar iyi durumda olduğunu görüp her gün daha çok motive olmuştur. Kendinden daha önde başlayan arkadaşlarından daha iyi bir hale gelmesi Elvin'e kendini iyi hissettirmiştir. Ayrıca sosyal bir kişi olduğu için derslerde anlamadığı yerleri rahatlıkla sorabilmiş ve eksiklerini giderebilmiştir. Ayrıca Elvin sınava hazırlık sürecinde okuldan gelince, vücut ve mental olarak dinç olabilmek için "dinlenmeye" önem vermiştir. Erken kalkma alışkanlığına sahip olan Elvin işlerini zamanında yapmaya özen göstermiş, dersine göre değişmekle beraber genelde sayısal dersleri sürece yayararak çalışmıştır. Elvin sayısal dersleri çalışmayı daha çok sevmektedir. "Matematik, fizik ve biyoloji derslerinden hoşlanmaktadır ancak gözde dersi Matematiktir. Ayrıca Elvin; "tenis oynamaktadır. Bu sporla ilgilenmesi de Elvin'in reflekslerini ve hızlı düşünme becerisini geliştirmiştir.

Maddi durum açısından dezavantajlı olmalarına rağmen Elvin'in ailesi süreçte Elvin'e dershaneye gitme ve kaynak kitap konusunda imkanlarını zorlayarak destek olmuşlardır. Elvin bu süreçte en büyük desteği ailesinden ve öğretmenlerinden gördüğünü ifade etmektedir. Ailesinin varlığı onun başarılı olmasında önemli bir manevi destek ve motivasyon kaynağı

olmuştur. Ailesi Elvin'i süreçte çok sıkı bir şekilde takip etmemiş, onu bunaltmamışlardır. LGS'ye hazırlık sürecinde ailesi bilinçli davranmış evde çalışmasına engel olacak durumlar olmamıştır. Ailesi misafirlige gidecekleri zaman o süreçte Elvin gibi LGS'ye hazırlanan kardeşini ve Elvin'i onlarla gelmeleri için zorlamamışlardır.

Bu süreçte Elvin'in en büyük motivasyon kaynağı ise hırsı olmuştur. Elvin bunu; "motivasyonum düştüğünde beni aktif duruma getiren en önemli şey hırstır." biçiminde ifade etmiştir. Ayrıca Elvin "kaybetmeyi istemediğini bunun da hırsından kaynaklanıyor olabileceğini" ve başardığını önce kendisine sonra da çevresine göstermek istediğini belirtmiştir. Elvin başaramadığında sakin olması gerektiğinin bilincinde olup "sakin olursam başarılı olacağım" şeklinde kendisine telkinlerde bulunmuştur. Sınav sürecinde umutsuzluğa kapıldığı dönemler olsa da bu zamanlarda dahi "olmayacak, başaramayacağım" diye düşünmemiştir. Bazı zamanlarda hedeflerini biraz daha düşürdüğü olmuştur. Bu da Elvin'in stres ve kaygı seviyesini düşürmüş ve onu rahatlatmıştır.

Elvin, başarısı üzerinde okulun önemli katkıları olduğunu belirtmektedir. Elvin'in okulu disiplinli ve düzenli bir okuldur. Neyin ne zaman yapılacağı bellidir. Denemelerin zamanı sonuçlarının ne zaman açıklanacağı öğrenciler tarafından bilinmektedir. Okulda, çalışan öğrencilerin desteklendiği bir ortam vardır ve koçluk sistemi uygulanmaktadır. Her öğretmen belli bir öğrenci grubuna sınav sürecinde koçluk yapmaktadır. Koçluk sisteminde öğrenciler rastgele seçilmemekte öğretmen ile uyumu ve iletişimine göre seçilmektedir. Ayrıca okulda sosyal-kültürel faaliyetler de yapılmaktadır. Elvin bunların da motivasyonunu artırdığını düşünmektedir.

8. sınıfta kendisine rakip olan bir arkadaşı olan Elvin bu süreçte 1.'lik ve 2.'cilik arasında gidip gelmiştir. Ancak sınav yaklaştığında artık birinci olmaya başlamıştır. Elvin'in yakın arkadaş çevresi de başarılı öğrencilerdir, aralarında hem rekabet hem de dostluk bulunmaktadır. Çalışkan bir arkadaş grubun içerisinde yer almak Elvin'in başarısını pozitif yönde etkilemiştir.

Süreçte girdiği denemeler Elvin'i psikolojik olarak çok rahatlamıştır. Denemelere her gün LGS saatinde girdiği için LGS'ye gireceği gün de denemeye girer gibi rahat ve motive bir şekilde girmiş ve sınavda başarılı olarak %0,4'lük dilime girip Konya'nın en iyi fen lisesinde okumaya hak kazanmıştır.

Başarısını etkilemesi açısından okul ile dershaneyi karşılaştırdığında okulun %60, dershanenin %40 etkili olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Elvin; “dershaneye gitmemiş olsam da başarımlarım çok fazla düşmezdi. Dershanenin bana en büyük katkısı; çok soru çözmek ve rekabet ortamının mevcut olmasıydı” şeklinde ifade etmiştir. Youtube’den 8. sınıfta ders çalışma amacıyla hiç faydalanmamıştır. Ayrıca öğrenim materyalleri arasında ders kitaplarından süreçte hiç faydalanmamış kaynak kitaplar ve denemelerle sınava hazırlanmıştır. LGS’de başarılı olmasında; hızlı okuması, düzenli paragraf sorusu çözmesi ve sayı becerisiyle ilgili çalışmasının etkili olduğunu belirtmiştir.

Elvin bu süreçte en çok ailesine ve İngilizce öğretmenine teşekkür etmek istediğini ifade etmiştir. Başarısında ailesinin etkisinin %60 İngilizce öğretmenin etkisinin %40 olduğunu söylemiştir. Başarısında kendi kişisel özelliklerinin en önemli etken olduğunu dile getiren Elvin, bunun etkisinin %80, ikinci sıraya ailesini ve okulunu koymuş onun etkisinin %19 ve arkadaşları ve çevrenin etkisinin ise %1 olduğunu ifade etmiştir.

Elvin, kazandığı fen lisesinde arkadaşları ile çok kolay uyum sağlamış ve okulun ilk haftaları Elvin için güzel geçmiştir. Uyum sürecini kolay atlatmıştır. Bu okulu kazandığı için kendini huzurlu, mutlu ve başarılı hissetmektedir.

Elvin’e göre böyle bir başarı elde etmesi sebebiyle ailesi de onunla gurur duymaktadır. Bu durum da Elvin’in şuan ki okulunda motivasyonunu artırmaktadır. Elvin kendini hedefine ulaşmış olarak görmektedir. Kendisine yeni hedefler koymuştur. Tıp okumak ve cerrah olmak istemektedir.

4.1.3. Mustafa’nın başarı hikâyesi

Mustafa, bir fen lisesinde dokuzuncu sınıf öğrencisidir. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Babası ayakkabıcı, annesi ise ev hanımıdır. Mustafa 2 çocuklu bir ailenin küçük çocuğudur. LGS’ye hazırlandığı süreçte kendisine ait bir odası olduğu ve abisi de kendi odasında üniversite sınavına hazırlandığı için abisini neredeyse hiç görmemiştir. Abisi tıp fakültesinde okumaktadır. Bu kısımda Mustafa’nın başarı hikâyesi, onun anlatımlarından yola çıkarak kronolojik olarak sunulmuştur.

Mustafa, okul hayatı boyunca, ders çalışma alışkanlığı olan ilkokuldan beri başarılı bir öğrencidir. Ortaokul boyunca sınıfta hep birinci olmuştur. Buna rağmen Mustafa, 8. sınıfın başlarında, kendisinden yüksek bir başarı beklememektedir. Fakat çalışmaya karar verip

çalışmıştır. Çalıştıkça iyi sonuçlar aldığını gören Mustafa, süreç içerisinde LGS’de başarı hedefini de yükseltmiştir.

Mustafa LGS’ye öğretmenlerinin verdiği (kendilerine gelen örnek kitapları) ve ailesinin satın aldığı kitaplarla önceki senelere nazaran daha çok çalışarak hazırlanmıştır. LGS’ye hazırlık süresince okul dışında bir kurum veya kişiden destek almamıştır. LGS sürecinde derslere çoğu zaman kendini zorlayarak, istemeyerek çalışsa da başarıyı çok istemesi ve kendi potansiyeline olan inancı onun çalışma isteğini güçlü tutmuştur. Bu süreçte her günü kritik görmüş. Bugün çalışmazsa başaramayacağına, çalışırsa başaracağına inanmıştır. Her bir günün kendine belirlediği çalışma görevini yerine getirdiğinde mutlu hissederken, o günün çalışma görevi az bile eksik kalsa mutlu olamamış, rahatsız olmuştur. Mustafa, LGS hazırlık döneminde girdiği denemelerde kötü sonuçlar aldığı da kendini kötü hissetmiş, daha çok çalışabilecekken vaktini boşa harcadığını düşünerek pişmanlık duymuş ve bu muhasebe sonucunda çalışmaya kendini motive ederek devam etmiştir. Mustafa, ders çalışma alışkanlıkları konusunda sürekli değil ama çalışmaya karar verdiği uzun süreli çalışmayı başarabilen bir öğrencidir. Ders çalışma programları yerine kendi çalışma düzenini benimsemiştir. Günün okulda okutulan derslerinden bağımsız, kendine göre eksikliklerini gidererek çalışmıştır. Mustafa, ders çalışma konusunda isteksiz olduğu bazı zamanlarda, internetteki motivasyon videolarının, derse başlamak için kendisini ateşleyici etkisinden faydalanmıştır. Fakat bu etki o günle hatta o anla (başlatıcı, ateşleyici etki) sınırlı kalmıştır. Okulda ses olması, içinde bulunduğu sınıfta çoğu akranının derslerden uzak olması bazen Mustafa’nın ders çalışmasına engel olmuş ve motivasyonunu düşürmüştür.

Mustafa, matematik, resim ve bilgisayar programı üzerinden animasyon, çizim ve video hazırlamak konularında kendisini yetenekli bulmaktadır. Mustafa’ya göre, sınav başarısı üzerinde etkili olan kişilik özellikleri; çalışmaya karar vermesi durumunda bırakmadan uzun süre çalışabilmesi, karar verdiği şeyi yapması, başladığı işi bitirmeden bırakmaması ve sosyal bir yapıda olmasıdır.

Mustafa’nın en büyük motivasyonu hedefiydi. Hedefi ise, bir iş başarabilmek, başarılı olabilmektir. Mustafa, somut bir hedeften çok, hayata, başarıya bakışıyla ilgili vizyonundan bahsediyordu. “Nereye gidebiliyorsam oraya kadar gideyim. Bugün bu okuldayım. Geçmişe

bakıp keşke daha çok çalışsaydım diyorum. Her seferinde daha ilerisi var. LGS deki başarı kesin bir başarı değildi, sadece başarıya giden bir adımdı.” demektedir.

Abisini çalışırken görmek, Mustafa’yı etkilemiştir. Başta hedefi onu geçmekken artık onu geçtiğini düşünmektedir çünkü abisi daha düşük puanla alan bir fen lisesinden mezundur. Abisinin lisede ki başarısını bilen Mustafa “ben ondan daha iyiyim” demektedir. Lise 1. sınıfta olduğu şu sıralarda abisi tıp fakültesi 1. sınıf öğrencisidir ve Mustafa’ya göre abisi ondan çok çok daha fazla çalışmaktadır.

Ortaokulda sınıfında 5. sınıftan beri hep birinci olarak bilinen Mustafa ikinci olan bir arkadaşının arayı kapatıyor gibi olmasıyla, çok fazla olmasa da çalışmaya motive olmuştur. Sınıftaki yakın arkadaşları da LGS’yi önemseyip çalışan çocuklardır. Bu onu pozitif etkilemiştir.

Okul idarecileri, LGS’ye iki ay kala, Mustafa’nın da içinde bulunduğu 4,5 başarılı öğrenciyi, özel bir alana alıp çalışmak için yönlendirmişlerdir. Öğretmenleri arasında özellikle Türkçe öğretmeninini yeri Mustafa için ayrıdır. Kaynak desteği sağlayıp, evdeyken arayıp sorarak Mustafa’yı süreçte desteklemiştir. Mustafa’ ya göre okul aslında öğrencilere çoğu şeyi öğretiyor. Derslerde temelleri okul atmış, Mustafa ise evde sağlamlaştırmıştır. Ders kitaplarını sınava hazırlıkta kullanmamıştır.

Başlarda sürekli çalışmayan Mustafa sürekli çalışabilmeyi, LGS’ye az bir süre kala, annesinin takip ve desteği ile her gün bir deneme çözerek başarmıştır. Annesi Mustafa’yı süreçte hep motive etmiştir. Mustafa da bu süreçte en çok annesine teşekkür etmek istemiş ve sınav başarısında, annesinin etkisinin çok büyük olduğunu “o olmasa yapamazdım” diyerek ifade etmiştir. LGS’ye hazırlıkta özellikle son dönemlerde içinden gelerek çalışmadığı zamanlarda annesinin sürekli onu takip ederek çalışmaya motive ettiğinden övgüyle söz etmektedir. Annesi süreç içerisinde Mustafa’yı “bugün çalıştığımızda geleceğimizi kuruyoruz, hayatını bir kere kurdun mu gerisi gelir” diyerek motive etmiş ve bu sözler Mustafa’ya tesir etmiştir. Mustafa hayatını kurduğunu, hayatta istediği seviyeye ulaşmak için çalışmak zorunda olduğunu düşünerek çalışmıştır. Annesi sabah akşam Mustafa’nın yanındadır. Annesi, sabah onu okula kaldırır, birlikte kahvaltılarını yaparlar, sonra okul çantasında LGS’ye yönelik kitaplarını unutmaması gerektiği ona hatırlatırdı. İkindin okuldan geldiğinde onun için yemek hazırlıklarına başlamış olan annesi bir süre sonra yemeğini hazır ederdi. Evde aile bireyleri arasında iletişim iyidir ve sürekli sohbet halindedirler. Babası işten geldiğinde, Mustafa’nın

odasına gelir, yanına oturur ve neler çözüyorsun?, bana da anlat vb. ilgiyle sorardı. Babası 20 dk civarında Mustafa'nın yanında dururdu. Babasına bir şeyler anlatıyor olmak birlikte soru çözmeye çalışmaları onu çalışmaya motive etmiştir.

Okuldaki sınava hazırlık ortamı Mustafa'ya yeterli gelmemiştir. Okulda ayda 1 deneme yapılmıştır. LGS ye yönelik olmayan dersleri Mustafa zaman kaybı olarak görmüştür. Yalnızca Youtube'dan konulara çalışırken destek almıştır. Son iki aya kadar her gün izlemiştir. Youtube'da çoğunlukla bir LGS hazırlık kanalından destek aldığını belirtmiştir. LGS'ye iki ay kala konularını bitiren Mustafa, günde bir deneme çözerek hazırlıklarını tamamlamıştır.

Tüm bu sürecin sonunda sınava girmiş ve LGS'de % 0,67'lik dilime girerek Konya'nın en iyi fen lisesinde okumaya başlamıştır. Sınava hazırlık süresince çevresinden gördüğü desteğin tamamını yüz puan olarak ele aldığımızda, %60 annesi, %30 babası, %5 okul ve %5 yakın akrabalar olarak dağılımını yapmaktadır. Mustafa, sınav başarısında etkisi olduğunu düşündüğü faktörleri önem sırasına göre: 1. Kendisi, 2. Annesi, 3. kaynak kitapları, 4. Okul, 5. Okuldaki boş vakitlerde LGS'ye çalışmış olmak, olarak sıralamıştır. Etki değeri büyüklüğüne göre bütün faktörler kendisine hatırlatılıp yüzde olarak ayırması istendiğinde ise Mustafa, sınav başarısındaki etkili faktörü kendi özellikleri (%85) olarak görüyordu, ikinci olarak anne ve babası (%10), üçüncü etkili faktörü ise okul (%5) olarak görmektedir.

Mustafa, LGS sonucunda kazanarak yerleştiği, fen lisesine geldiği için o kadar da mutlu hissetmemektedir. Bunun sebebi olarak da “pek başarılı hissetmiyorum kendimi, hepsinin daha ilerisi var, daha iyi liseler vardı” demektedir. Mustafa'ya göre ailesi onu başarılı görmektedir. Aile bireyleri Mustafa bu okulda olduğu için mutludurlar. Mustafa şuan okulunda kendini 10 üzerinden 5 mutlu hissetmektedir. Ona göre onun mutlu olması daha önemlidir. Bugün, istediği lise olmadığı için hedefine ulaşamadığını düşünmektedir.

Mustafa'ya göre, annesi şu an burada olsa LGS süresince onun çok çalışmadığını söylerdi. Çünkü çok çalışsalar da annesine yetmemektedir. Mustafa, annesinden hiçbir zaman “yeter çok çalıştın” sözünü duymamıştır. Bununla birlikte annesi onları motive etmeyi başarmıştır. Küçüklükten abisi ve Mustafa böyle yetişmişlerdir. Mustafa, ilkokuldan beri, sınıfta hep birincidir. Annesinin farklı bir halini görmemiştir. Annesi hep “çalış” demektedir ve onun normali budur. Bu durumdan Mustafa da memnundur, ona göre de böyle olması gerekmektedir.

Mustafa'nın bundan sonrası için yeni hedefleri vardır. Yazılım veya bilgisayar mühendisi olarak, kendi girişimiyle bir şeyler üretmek istemektedir. Mustafa geçmişte baktığında "5. sınıfta keşke daha çok çalışsaydım" demektedir. 4 sene sonra benzer şekilde "keşke daha çok çalışsaydım" demek istememektedir.

4.1.4. Zehra'nın başarı hikâyesi

Zehra, bir fen lisesinde 9. sınıf öğrencisidir. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Özellikle babası eğitime çok önem vermektedir. Babası sanayide serbest meslekle uğraşmakta annesi ise ev hanımıdır. Zehra dört çocuklu bir ailenin son çocuğudur. LGS'ye hazırlıkta kendine ait bir odası olmayıp iki ablasıyla aynı odayı paylaşmışlardır. Zehra'nın büyük ablası tıp fakültesi mezunudur. Diğer ablası ise fen lisesi seviyesinde öğrenci alan bir imam hatip lisesi son sınıfında okumaktadır. Abisi ise engellidir. Bu kısımda Zehra'nın başarı hikâyesi, onun anlatımlarından yola çıkarak kronolojik olarak sunulmuştur.

Zehra'nın başarı hikâyesi ilkokul yıllarına dayanmaktadır. İlkokul öğretmeni sınıfta ortaokul düzeyinde sorular çözerek Zehra'nın analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Zehra beşinci sınıfta hep matematik üzerine çalışmıştır. Beşinci ve altıncı sınıfta okul kurslarına katılmıştır. Yedinci sınıfta Covid-19 pandemisi dolayısıyla kurs olmamış ama çalışmalarını bırakmamış, derslerine düzenli çalışmaya evde devam etmiştir. Ortaokulda sınıf arkadaşları arasında sayısal derslerde, genelde ilk beşte olmuştur. Zehra ortaokulda derslerine, daha çok sınava yakın zamanlarda örneğin iki hafta kala başlayarak çalışmıştır. Her derse iki saat ayırmış o dersi bitirmeye odaklanmış ve bu çalışma düzeni onun ders başarısı için yeterli olmuştur.

Zehra, özellikle düşünme açısından kendisini yetenekli görmektedir. Sayısal derslerde düşünüp bir yöntem geliştirerek uygulamak onun için eğlenceli olmaktadır. Rakamları, matematiği, biyoloji ve fiziği sevmektedir. Ancak kimya dersinde daha çok ezber olmasından dolayı çok hoşlanmamaktadır.

Zehra'yı sınava hazırlık sürecinde olumsuz etkileyen önemli faktörlerden birisi, deneme çözümü esnasında ortamda gürültü olmasıdır. Bulduğu ortaokulda ve hafta içi evde (kalabalık bir aileye sahip olması sebebiyle) denemelerin gürültülü bir ortamda geçiyor olması, gürültülü ortamda odaklanamayan Zehra'yı oldukça rahatsız etmiştir. Uyarılarının iki ortamda da istediği düzeyde karşılık bulmaması Zehra'yı süreçte olumsuz etkilemiştir. Ayrıca Zehra'ya göre bulunduğu ortaokulda, sınava yönelik hazırlık ortamı ve aldığı destek beklentisinin biraz

altında kalmıştır. Örneğin, Zehra'ya göre Fen Bilgisi dersinde genelde söz almasından rahatsız olan, derse çokta ilgisi olmayan öğrenciler, ders öğretmeninden onlara da söz vermesini talep edince, öğretmen dengeyi sağlamak için, Zehra'ya vb. başarılı öğrencilere daha az söz vermiştir. Zehra bu olaydan derse yönelik olumsuz etkilenmiştir.

Sekizinci sınıfın ilk beş ayı Zehra için pekiyi geçmemiştir. Zehra bu dönemde umutsuzluğa kapılmış okulu bırakmayı dahi düşünmüş ve bu düşüncesini ailesiyle paylaşmıştır. Ailesi “istiyorsan yapabilirsin istiyorsan yapmayabilirsin” (Gülerek, “biraz tuhaf karşılamıştım, destek bekliyorken o anda”) diyerek baskı yapmamış ve kararı Zehra'ya bırakmışlardır. Zehra bir anda hayatıyla ilgili önemli bir karar almak durumunda kalmıştır. Bu dönemde Zehra ile ablası arasında geçen konuşma, başta Zehra'yı üzse de, sonrasında Zehra'yı sürece tekrar motive etmiştir. Büyük ablası ona “hem çalışmıyorsun hem de ağlıyorsun” vb. sözler söylemiştir. Umutsuzluğa düştüğü bu dönemde, ailesi dışında, öğretmenleri ve arkadaşları da ona destek olmuşlar ve başarılı olacağına olan inançlarını Zehra'ya iletmişlerdir. Çevresinden aldığı bu destek ve yönlendirmeler, Zehra için dönüm noktası olmuştur. Zehra LGS'de başarılı olacağına dair tam bir inancı olmamasına rağmen, içinde bulunduğu bu durumdan kurtulmanın yolunun daha çok çalışmak olduğunu fark etmiştir. İçinde bulunduğu süreci tekrar değerlerinden Zehra, sayısal dersleri bir şekilde halledebileceğini düşünerek çalışmaya başlamıştır.

Zehra, sekizinci sınıfın ikinci döneminde okuldaki kursların özellikle bazı derslerde yeterli olmadığını fark etmiştir. Bazı derslerdeki öğrenme açıklarını kapatmak için, ikinci dönem başladıktan yaklaşık 2 ay sonra LGS'ye 3 ay kala dershaneye kaydolmuştur. Dershane özellikle Fen Bilgisi dersinde başarının artmasında etkili olmuştur. Ablaları, bazı konuları anlatarak ve deneme sonuçlarını birlikte değerlendirerek Zehra'ya yardımcı olmuşlardır. Arada youtube'dan da ders videoları izlemiş olsa da bunun başarısında çok az (%5) bir etkisi olmuştur. Özellikle takip ettiği bir kanal olmamış araması üzerine çıkan videoları izleyerek çalışmıştır. Zehra sınava hazırlık sürecinde ders kitaplarından ziyade kaynak kitaplar kullanmıştır. Ders kitaplarına nerdeyse bakmamıştır. Kitapların sınav başarısına katkısına yüz dersek; ders kitabının sınav başarısı üzerinde etkisini %10, kaynak kitapların ve özellikle denemelerin etkisini ise %90 olarak değerlendirmiştir. Zehra burs aldığı için kaynak kitap ihtiyacını genellikle burs parası ile karşılamıştır. Yetmediğinde babası desteklemiştir.

LGS'ye son üç ay kala çalışmalarını sıklaştıran Zehra, soru çözmekten çok bol bol deneme çözenin faydasını görmüştür. Dahası, deneme çözerken soru yapısını anlamak için

düşünmek onu eğlendirmiş ve çalışmaya motive etmiştir. Deneme sonuçlarını babasıyla değerlendirmelerinde, babasının Zehra'ya daha iyisini yapabileceğine olan inancını ve onu rahatlatan “önemli olan elinden geleni yapman” sözlerini sürekli tekrar etmesi, Zehra'yı hem rahatlatmış hem de başaracağına inandırmıştır. Zehra'nın gözünde okuldan sınıf arkadaşı Ceylin'in yeri bir başkadır. Ceylin de Zehra gibi sınıftaki başarılı öğrencilerdendir. LGS' ye hazırlıkta Zehra'nın hep yanında olmuş onun başarılı olacağına dair inancını hep tekrarlamış ”yapabilirsin” demiş ve Zehra'nın başarısını pozitif yönde etkilemiştir.

Zehra, hırslı ve yarışmayı seven bir yapıdadır. LGS'ye çalışırken en büyük motivasyon kaynakları; başarı, başarı neticesinde ödül almak ve kimseye bağımlı olmadan kendi ayakları üzerinde durabilmek. Süreç ilerledikçe, işlenen ve anladığı konular arttıkça Zehra'nın motivasyonu da artmıştır. Kendisine sürekli “başaracağım” cümlesini tekrar etmiştir. İlk beş ayda girdiği denemelerde; 340– 400 aralığında puanlar almış olan Zehra, LGS yaklaştıkça 450 puanın altına düşmemiştir. Bu süreçte, sınıfında en iyi ilk iki- üç öğrenciden biri olmuştur. Dershanedeki denemelerde ise genelde ilk %5'lik dilimde yer almayı başarmıştır.

LGS günü yaklaştıkça Zehra, en iyisini yapacağına ve en iyi puanı alacağına inanmış, kendisine sürekli “başaracağım” cümlesini tekrar etmiştir. Hedefi, iyi bir üniversiteye girebilmek için iyi bir liseye yerleşmek olmuştur.

Zehra'ya LGS'ye hazırlık sürecinde, her zaman destek olan Ceylin, sınav günü de arkadaşlığını göstermiştir. LGS'nin ilk oturumu sözel bölüm Zehra için pekiyi geçmemiştir. İkinci oturum başlamadan verilen arada, kendini ağlanacak durum da hissedilen Zehra'ya Ceylin bir kere daha destek olmuştur. Onun destekleriyle olumsuz duygu durumuyla baş etmeyi başaran Zehra için sayısal bölüm iyi geçmiştir.

Zehra, %0,4'lük dilime girerek kazandığı fen lisesinde mutlu ve gururludur. Ailesi de benzer duygularını onunla paylaşmakta ve Zehra'nın başarısının devamını dilemektedirler. Zehra, kendisini hedefe ulaşmış olarak görmektedir. Mesleki hedef olarak kararsız olmakla birlikte, teknoloji, yazılım, mühendislik veya tıp bölümleri düşündükleri arasındadır.

Tüm bu süreçte en çok babasına teşekkür etmek istediğini söyleyen Zehra, bunun sebebi olarak da babasının kendisine baskı yapmamış olması, onu rahatlatmaya çalışması ve başarılı olacağına inanıp onu da inandırması olarak açıklamıştır. Üzerinde baskı hissettiğinde çalışmayıp başarılı olamayacağını da belirtmiştir. Ayrıca annesinin de babası gibi destek olduğunu belirtti. Bu süreçte ona destek olan, ailesine ve arkadaşı Ceylin'e de teşekkür etmek

istediğini ifade etmiştir. Zehra başarısında etkili olan faktörleri şu şekilde belirtmiştir. %50 kendi özellikleri, % 25 ailesi (%10 babası, %10 annesi %5 ablaları ve abisi) ve %25 okul ve dershanedir. Zehra'ya göre, okulda kaliteyi getiren şey öğretmenlerin ve okul idaresinin, öğrencilere ilgisi ve onları yönlendirmeleridir.

4.2. Başarı Hikâyelerinin Tümevarım Analizi

Bu bölümde, akademik yılmaz öğrencilerin anlatılarının analizi tümevarımcı bir yaklaşımla, anlatı analizinin bir türü olan söylem analizine tabi tutulmuştur. Söylem analiziyle öğrencilerin “ne söylediği” üzerinde durulmuştur. Ne söylediklerinden kodlara, kodlardan temalara, temalardan da ana temaya ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu işlemler sonucunda, önce dört temanın varlığı ortaya çıkarılmıştır. Bu temalar, birey, aile, öğrenim yeri ve öğrenim materyali şeklindedir. Bu temaların, akademik yılmazlığı ortaya çıkaran koruyucu faktörler ana temasına bağlı olduğu alanyazın çerçevesinde anlaşılmıştır.

4.2.1. Birey

Öğrencilerin anlatılarının analizi sonucunda, akademik yılmazlık özelliği gösteren öğrencilerdeki bireyden kaynaklı faktörleri geniş çaplı sundukları gözlenmiştir. Öğrencilerin kendilerinden kaynaklı özellikleri Tablo 4.2.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.1 Birey teması, kod ve söylemleri.

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Tekrarlanma Sayısı</i>	<i>Örnek Söylem İfadeleri</i>
Birey	Sayısal dersleri sevmek	17	Matematiği seviyorum ve kendimi yetenekli görüyorum (tüm öğrenciler). Sayısal dersleri eğlenceli buluyorum (Ali Kemal, Elvin ve Zehra). Biyolojiyi (Elvin ve Zehra) ve Fiziği (Elvin ve Zehra) seviyorum.
	8. sınıf öncesinde başarılı olmak	13	Bursluluğu kazandım (Tüm öğrenciler). Ortaokulda sınıfın en iyilerindendim (Elvin, Mustafa ve Zehra).
	Hırslı olmak (güdülenmiş)	13	Hırslı yapıdayım (Tüm öğrenciler). Yarışmayı severim (Elvin, Mustafa ve Zehra). Abisi kazandığı için bursluluğu kazanmak istemiş (Ali Kemal). En büyük hedefim abimi geçmekti (Mustafa). Abimim geçtim (Mustafa). Fen lisesine geldiğimde iyi hissetmedim çünkü daha yüksek hedeflerim vardı (Mustafa).
	Oturmuş çalışma düzeni var	12	Kendi içinde düzenli bir ders çalışma alışkanlığım var (Elvin, Mustafa ve Zehra). Günlük planlı çalıştım (Elvin). Düzenli olarak paragraf çözdüm (Elvin).
	Öz düzenleme becerisi gösterme	11	Okuldan gelince dinlenmeye önem verdim (Mustafa ve Elvin). Okulu bırakmak istediğim noktada ailem bana bıraktı ve devam etmeye karar verdim (Zehra).
	Her koşulda çalışmaya devam etmek	10	Ders çalışmak istemesem de çalışmaya kendimi zorlayarak devam ettim (Mustafa). Pandemide de çalışmayı bırakmadım

		(Zehra). Umutsuzluğa kapıldığında kendini hızlı bir şekilde toparlayabilmiş ve çalışmaya devam etmiş (Ali Kemal).
Hedef motivasyonu var	8	Hayatta kimseye bağımlı olmadan yaşayabilmek istiyorum (Zehra). Kendi ailemin yaşadığı ekonomik sıkıntıları ileride yaşamak istemiyorum (Ali Kemal). Babamın bana ayırdığı vakitten daha fazlasını ileride aileme ayırabilmek istiyorum (Ali Kemal).
Her koşulda başaracağına inanmak (öz-yeterlik)	8	Çalışmaya devam edersem başaracağımı biliyordum (Ali Kemal ve Mustafa). Kedime sürekli "başaracağım" cümlesini tekrar ettim (Zehra). Kendi kendime "sakin olursam başaracağım" derdim (Elvin).
Başarı yönelimli olmak	6	Başarılı olmak istiyorum (Elvin ve Zehra). Düşük notlar aldığımda kendimi kötü hissediyordum (Mustafa). Kaybetmeyi istememek (Elvin).
Birey teması toplam kod sayısı		98

Tablo 4.2.1. incelendiğinde, akademik yılmaz öğrencilerin sayısal dersleri sevdikleri, bu dersleri eğlenceli buldukları görülmektedir. Öğrencilerin, başarı yolculuğunun 8. sınıftan önce başladığı, sınıfındaki en iyi öğrenciler arasında oldukları ve bursluluk sınavını da LGS öncesinde kazanmış oldukları görülmektedir. Öğrencilerin öne çıkan kişilik özellikleri, hırslı (güdülenmiş), yarışmayı seven, öz düzenleme becerileri gösteren, yılmadan ders çalışmaya devam eden, hedefe yönelik ders çalışma motivasyonu olan, başaracağına inanmış (öz-yeterlik) ve başarılı olmak isteyen şeklindedir.

4.2.2. Aile

Tablo 4.2.2. Aile teması, kod ve söylemleri.

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Tekrarlanma Sayısı</i>	<i>Örnek Söylem İfadeleri</i>
Aile	Anne desteği	21	Annem sayesinde kazandım (Mustafa). Beni çalışmaya annem ikna etti (Mustafa). Annem de babam gibi aynı seviyede destek oldu (Zehra).
	Baba desteği	8	Bu süreçte en çok babasına teşekkür ediyor. Babama bana baskı yapmadı (Zehra). Babam başaracağıma inandığını söylüyordu (Zehra). Babam işten geldiğinde ders çalışırken 20 dk. kadar dersler hakkında konuşup bana anlat diyordu (Mustafa).
	Anlayışlı aile	7	Ailem bana sınava hazırlıkta baskı yapmadı (Elvin ve Zehra). Ailesi misafirlğe gideceklerinde onu gelmesi için zorlamamıştır (Elvin).
	Abla-abi desteği	7	Ablam, umutsuzluğa düştüğüm bir zaman beni uyardı (Zehra). Ablalarım bana konu anlattı (Zehra). En çok abim destekledi beni (Ali Kemal).
	İyi rol model büyük kardeş	6	Evde abim de üniversiteye çok çalışıyordu, sürekli odasındaydı onu görmüyordum (Mustafa). Abla tıp Fakültesi Mezunu (Zehra). Abi fen lisesinde son sınıf (Ali Kemal). Abla fen lisesi seviyesinde bir İHL'de son sınıf (Zehra).

Her durumda ailenin başarıya olan inancını sürekli tekrarlaması	5	Ailem başaracağıma inandıklarını söylerlerdi (Elvin ve Zehra). Babanın çocuğunu başaracağına inandırması (Zehra).
Aile teması toplam kod sayısı	54	

Tablo 4.2.2. incelendiğinde, akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan aile kaynaklı kodlarda birinci sırayı “anne desteği” almıştır. Bu sonucun çıkmasında özellikle Mustafa'nın başarı hikâyesini anlatırken anne vurgusunu sıkça yapması etkili olmuştur. Mustafa başarı hikâyesin de 17 kere annesinin etkisinden bahsetmiştir. Mustafa “Annem tarafından çalışmaya yönlendirildim. Annem ödev ve çalışma takibi yapıp sorardı. Annem sayesinde kazandım. Beni çalışmaya o ikna etti. Annem motive edici konuşurdu. Annem sabah okula kaldırırdı, kahvaltımı hazırlardı babam işe gitmiş olduğundan ikimiz birlikte kahvaltı yapardık. Çantama kaynak kitaplarımı koyup koymadığımı sorardı. İkinci eve geldiğimde benim için yemek hazırlamaya başlamış olurdu biraz beklerdim sonra yemek yerdim. Annem için ne kadar çalışırsak çalışalım yetmezdi, hep daha çok çalış derdi, küçüklüğümüzden beri böyleydi, hiç farklı halini görmedim, bence de olması gereken buydu, böyle olduğunu düşünmesem çalışmazdım. Annem her şeyim de hep yanımdaydı. Tüm çevrenin başarıma etkisinde, annem yüzde 60 etkilidir. Bu süreçte en çok anneme teşekkür ediyorum.” sözleriyle annesinin başarısındaki etkisini açıklamıştır.

Aile ile ilgili ikinci kod olarak ortaya çıkmış olan “baba desteği” kod ise Zehra'nın etkisi söz konusudur. Zehra başarı hikâyesinde altı kere babasının başarısı üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. “Babam bana baskı yapmadı. Okulu bırakmayı düşündüğümü söylediğimde bile kararı bana bıraktı. Deneme sonuçlarını babamla değerlendirirdik. Bana hep rahatlatıcı sözler söyledi. Başaracağıma inanıyordu ve beni de inandırdı. Başarımla ilgili en çok babama teşekkür ediyorum” sözleriyle babasının başarısı üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır.

Aile ile ilgili üçüncü kod olarak ortaya çıkmış olan, “anlayışlı aile” kodunda, Elvin (3), Zehra (2) ve Mustafa (2) söylemlerde bulunmuşlardır. Öne çıkan ortak nokta, ailenin öğrenciyi çalış çalış diye sıkmamış olması, zehirli cümlelerden uzak durmuş olmaları ve ailenin öğrenciyi destekleyen, sözüne önem veren, anlayışlı tavırlar içinde bulunmuş olmalarıdır.

Aile ile ilgili dördüncü kod olarak ortaya çıkmış olan, “abla-abi desteği” kodunda, Zehra (4) ve Ali Kemal (3) söylemlerde bulunmuşlardır. Zehra ablalarının ve abisinin başarısı üzerindeki etkisini “Ablam okulu bırakmayı düşünüp üzgün olduğum bir zaman “hem çalışmıyorsun hem de ağlıyorsun” diyerek onu uyarmış ve çalışmaya tekrar dönmesinde etkili

olmuştur. İki ablamda bana konu anlatarak yardımcı oldular. Girdiğim denmeleri ablalarım da değerlendirirdik. Abimde destek oldu.” Sözleriyle açıklamaktadır. Ali Kemal ise abisinin başarısı üzerindeki etkisini şu sözlerle açıklamıştır, “Abimin LGS tecrübelerine güveniyor ve onun söyledikleriyle motive oluyordum. Başarımda en çok abime teşekkür ediyorum.”

Aile ile ilgili beşinci kod olarak ortaya çıkmış olan, “iyi rol model büyük kardeş” kodunda, Zehra’nın (2) “büyük ablam tıp fakültesi mezunu, küçük ablam ise fen lisesi ayarında bir imam hatip lisesinde öğrenimine devam etmektedir”, Ali Kemal’in (1) “abim fen lisesine devam etmektedir”, Mustafa’nın (3) “abim fen lisesi mezunu olup, abimi üniversiteye çalışırken görmek beni motive etti, bu sene tıp fakültesini kazandı” söylemleri olmuştur.

Aile ile ilgili altıncı kod olarak ortaya çıkmış olan, “her durumda ailenin başarıya olan inancını sürekli tekrarlaması” kodunda, Elvin (1), “Ailem benim başarılı olacağıma inanıyordu, bana kısıtlı imkânlarına dair her türlü desteği sağladılar” demiştir. Zehra (4), “Umutsuzluğa düştüğüm dönem de dâhil, ailem başarılı olacağıma dair inançlarını bana söylerlerdi. Babam beni başarılı olacağıma inandırmıştı.” demiştir.

4.2.3. Öğrenim Yeri

Tablo 4.2.3. Öğrenim yeri teması, kod ve söylemleri.

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Tekrarlanma Sayısı</i>	<i>Örnek Söylem İfadeleri</i>
Öğrenim Yeri	Okul	32	Öğretmenlerinin öğrencinin başaracağına inandığını ona sıklıkla söylemesi (tüm öğrenciler). Evde okulda sınıf öğretmeni destek ve takibi (Elvin ve Mustafa). Okul ne yapacağımızı öğrettiği için başarıda çok önemli (Mustafa ve Zehra). Öğretmenler kaynak kitap veriyordu (Ali Kemal ve Mustafa). Okul dersane kıyaslamasında, okul yüzde 60 dersane yüzde 40 etkili (Ali Kemal ve Elvin). Sınıfta 2. olan öğrencinin bana yaklaşması beni çalışmaya motive ediyordu (2). LGS ilk oturum kötü geçti arkadaşım bana moral verdi, onun sayesinde ikinci oturum iyi geçti (Zehra).
	Youtube	9	Youtube dan genellikle konuyu yazıp rastgele video izlemiş (Elvin ve Mustafa). Youtube da LGS Hazırlık kanalları izledim (Ali Kemal ve Mustafa). Youtube da ders videolarından çalışma, tüm çalışmamın %50 si (Mustafa). Youtube’dan video izleme sınav başarımda yüzde 5 etkili oldu (Zehra).
	Dershane	8	Etüt merkezindeki rehber öğretmenin verimli ders çalışmayı öğretmesi (Ali Kemal). Okul kursları yeterli değil dershaneye yazılayım (Zehra). Dershanedeki rekabet ortam ve soru çözmek bana katkı sağladı (Elvin).

Öğrenim yeri teması toplam kod sayısı 49

Tablo 4.2.3. incelendiğinde, akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan, öğrenim yeri kaynaklı faktörlerde birinci sırayı açık ara okul almıştır. Okul kodunun etkisinde, öğretmen desteği içerikli söylemler 12 kere vurgulanmıştır. Okul kodu içerisinde dört öğrencinin de vurguladığı en öne çıkan söylem, “öğretmenlerin, öğrencinin başaracağına olan inancını ona sıklıkla söylemesi” olmuştur. Bunun dışında “evde okulda sınıf öğretmeni destek ve takibi vardı” (Elvin ve Mustafa), “öğretmenler kaynak kitap veriyordu” (Ali Kemal ve Mustafa) “ailemden sonra en büyük desteği öğretmenlerimden gördüm” (Mustafa), “öğretmenler motivasyon konuşmaları yapıyordu (Ali Kemal) söylemleri öne çıkan söylemler arasındadır. Okulun işlevi ve ortamına yönelik söylemler, öğretmen desteği içerikli söylemler ile aynı sayıda 12 kere vurgulanmıştır. Söylemlerde öne çıkanlar “okul ne yapacağımızı öğrettiği için başarıda çok önemli, başarımın tamamındaki etkisi %50 oldu” (Mustafa ve Zehra), “kurumları kıyaslarsak, okul % 60, dersane % 40 etkili oldu.” (Ali Kemal ve Elvin), “okulda temel atıyordum” (Mustafa). “okulda çalışan öğrencilerin desteklendiği bir ortam vardı” (Elvin). Okuldaki sosyokültürel faaliyetler başarı motivasyonumu artırmıştır” (Elvin).” Başarılı sınıf arkadaşına sahip olmaya ilişkin söylemler 4 kere vurgulanmıştır. “Sınıfta 2. olan öğrencinin bana yaklaşması beni çalışmaya motive ediyordu” (Elvin ve Mustafa). “Sınav arasında arkadaşının motivasyon desteğini almak ve böyle bir arkadaşla süreçte sahip olmak” (Zehra).

Öğrenim yeri temasındaki, youtube ve dersane kodları yakın sonuçlar almıştır. Youtube vurgusu söylemlerde 9 kere yer almıştır. Youtube’den en fazla Mustafa söz etmiştir. “Youtube dan genellikle konuyu yazıp aratıp çıkanlar arasından rastgele videolar izledim” (Mustafa ve Zehra). “Youtube’da bir LGS hazırlık kanalını izledim” (Ali Kemal ve Mustafa). “Youtube’da ders videolarından çalışma, tüm çalışmamın %50’sidir” (Mustafa). “derse başlamamda motive olmak için, internetten motivasyon videoları izlemek o anlık etkili oluyordu”. Bu etki kısa süreliydi ama başlatmaya yetiyordu” (Mustafa). “Son 2 ay kalana kadar her gün, Youtube’den ders konu videosu izledim” (Mustafa). “Youtube’den video izleme sınav başarımda %5 etkili oldu” (Zehra).

Öğrenim Yeri temasındaki, dersane kodu 8 söylemde vurgulanmıştır. Söylemler birbirinden farklıdır ve bir kişi üzerinde yoğunlaşmamıştır. “7. sınıfın sonunda dershaneye gitmeye başladım” (Elvin). “8. sınıfın başından etüt merkezine gitmeye başladım” (Ali Kemal). “Etüt merkezindeki rehber öğretmenim verimli ders çalışmayı öğretti” (Ali Kemal). “Dershanedeki rekabet ortamı ve soru çözmek bana katkı sağladı” (Elvin). “Okul kurslarının

yeterli gelmediğini düşünerek dershaneye yazıldım” (Zehra). “LGS’ye 3 ay kala dershaneye kayıt oldum” (Zehra). “Dershane fen dersinde katkı sağladı” (Zehra).

4.2.4. Öğrenim materyali

Tablo 4.2.4. Öğrenim materyali teması, kod ve söylemleri.

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Tekrarlanma Sayısı</i>	<i>Örnek Söylem İfadeleri</i>
Öğrenim materyali	Deneme	20	Bol deneme çözdüm (Tüm öğrenciler). Konuları önce bitirip hem deneme soru çözmek (Elvin, Mustafa ve Zehra). Deneme sonuçlarının iyi gelmeye başlaması başarıma inancını kuvvetlendirmiştir (Elvin, Mustafa ve Zehra). Sadece deneme için dershaneye gittim (Mustafa). 2 haftada 1 deneme oldum (Mustafa).
	Kaynak Kitap	7	Her derse kaynak kitaptan çalıştım, ders kitaplarını neredeyse kullanmadım (Tüm öğrenciler). Ders kitaplarından yüzde 10, kaynak kitaplardan yüzde 90 çalıştım (Zehra).
Öğrenim materyali toplam kod sayısı		27	

Tablo 4.2.4. incelendiğinde, akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan, “öğrenim materyali” kaynaklı faktörlerde birinci sırayı deneme söylemi almış olup 20 kere vurgulanmıştır. “Bol deneme çözdüm” (tüm öğrenciler). “Konuları önceden bitirip deneme, soru çözmeye başlamak” (Elvin, Mustafa ve Zehra). “Deneme sonuçlarının iyi gelmeye başlaması başarıma inancını kuvvetlendirmiştir” (Elvin, Mustafa ve Zehra). “Son iki hafta sabah namazından sonra deneme çözdüm” (Ali Kemal).

Mustafa denemelerin başarısı üzerinde etkisini “Okulda ayda 1 kere deneme oluyorduk. Sadece deneme için dershaneye gittim. Dershanede 2 haftada 1 deneme oldum. İlk denemeler de düşük puanlar alıyordum. Kitapların sonlarını görmedim, çünkü son zamanlarda hep deneme çözdüm. 8. sınıfın sonlarında eve geldiğimde her gün bir deneme çözdüm.” sözleriyle açıklamıştır.

Zehra denemelerin başarısı üzerinde etkisini “Bol deneme çözmek çok faydalı oldu. İlk beş ayda denemelerde 340- 400 puan aralığında puanlar aldım. Denemede soru yapısını anlamaya çalışmak eğlenceliydi. LGS yaklaşınca 450 puanın altına düşmedim. LGS’ye yakın zamanda denemelerde sınıfımda en iyi ilk 2- 3 öğrenciden biriydim. LGS’ye yakın zamanda dersane denemelerinde ilk yüzde 5’lik dilimde oldum.” şeklinde açıklamıştır.

Öğrenim Materyali temasındaki kaynak kitap kodu, söylemlerde 7 defa vurgulanmıştır. Tüm öğrenciler “Her derse kaynak kitaptan çalıştım, ders kitaplarını neredeyse kullanmadım”

demektedirler. Mustafa “Kaynak kitaplar çalışma aracım olarak %50’dir” demektedir. Zehra “Kaynak kitaplarımı bursluluk parasından alıyordum, yetmediğinde babam destek oluyordu” ayrıca ders kitaplarıyla kaynak kitapları kıyasladığı söyleminde “ders kitaplarından %10, kaynak kitaplardan %90 çalıştım” demektedir.

4.2.5. Ana tema koruyucu faktörler

Araştırmadan elde edilen bulguların anlatı analizi sonucunda, akademik yılmaz öğrencilerin bu özelliklerini kazanmalarında etkili olan ana tema ve temalar aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.2.5. Ana tema, temalar, kod sayısı ve tema yüzdesi.

<i>Ana Tema</i>	<i>Tema</i>	<i>Kod Sayısı</i>	<i>Yüzdesi</i>
Koruyucu Faktörler	Birey	98	%42,98
	Aile	54	%23,68
	Öğrenim Yeri	49	%21,49
	Öğrenim Materyali	27	%11,84
Koruyucu faktörler ana temasına bağlı toplam kod sayısı		228	%100

Tablo 4.2.5.’e bakıldığında, öğrencilerin akademik yılmazlık özelliği kazanmalarında etkili olan koruyucu faktörler; birey, aile, öğrenim yeri ve öğrenim materyalidir. Koruyucu faktörler arasında en etkili bulunan faktör ise birey temasıdır. Birey teması 98 kod ile temsil edilmektedir. Birey temasının toplam faktör yükü %42,98 olarak hesaplanmıştır. Birey faktörünü, aile, öğrenim yeri ve öğrenim materyali izlemiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Sonrasında sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı akademik yılmaz öğrencilerin LGS'deki başarı hikâyeleri derinlemesine incelenmiştir. Bu analizler sonucunda literatüre ve başta öğrenciler olmak üzere eğitimin paydaşlarına katkı sunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır (Çalışkan, 2020):

1. Akademik yılmaz öğrencilerin özellikleri nelerdir?
2. Akademik yılmaz öğrencilerin sınav başarılarının altında yatan faktörler nelerdir?

Öğrencilerin, akademik yılmaz özelliği kazanmalarında etkili olduğu bulunan koruyucu faktörler, anlattıkları başarı hikâyelerinin, söylem-anlatı analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular en geniş manada, akademik yılmazlığı ortaya çıkaran koruyucu faktörler çatısı altında toplanmıştır. Koruyucu faktörler arasında bireyden kaynaklı faktörler (%42,98) en etkili olan olarak bulunmuştur. Bireyden kaynaklı faktörleri sırasıyla, aileden kaynaklı faktörler (%23,68), öğrenim yerinden (%21,49) kaynaklı faktörler ve öğrenim materyalinden (%11,84) kaynaklı faktörler takip etmektedir. Sarier (2016), akademik başarıya etki eden faktörleri belirlemek için gerçekleştirdiği 2000- 2015 yılları arasını kapsayan meta-analiz çalışması sonucunda; Türkiye'de akademik başarının etki değeri büyüklüğüne göre, öğrenciden (0.324), aileden (0.271) ve okuldan (0.231) kaynaklı faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları, Sarier'in (2016) bulguları ile karşılaştırıldığında, örneklemin akademik yılmazlık özelliği konusunda uyuşmadığı buna karşın başarıda etkili olan faktörlerde sıralamanın değişmediği görülmektedir. Akademik yılmaz öğrencilerle yapılan bu çalışmanın sonucunda, bireyden kaynaklı faktörler %42,98 etkili iken, Sarier'in (2016) birçok farklı çalışmanın karma örnekleminde elde ettiği meta-analiz sonucu, öğrenciden kaynaklı faktör katsayısını %32,4 olarak elde etmiştir. Bu etki farklılığı iki sebeple olmuş olabilir, birinci sebep akademik yılmaz özelliği gösteren öğrencilerde bireysel özelliklerin başarıdaki etkisi, karma öğrenci grubuna göre daha yüksektir. İkincisi ise, görüşme tekniği ile yapılan bu

çalışmada öğrencilerin bireysel yanlılığı oluşmuş olabilir. Başarıda aileden kaynaklı bulunan faktörlerin etkisiyse, benzer (%23,68 - %27,1) görülmektedir. Bu benzerlik öğrenci akademik başarısında aile etkisinin akademik yılmaz öğrenciler ile karma öğrenci grubu arasında çok farklı olmadığını göstermektedir. Buradan, her durumdaki öğrencinin akademik başarısı için aileden beklentiler benzerdir sonucu çıkarılabilir. Gerek bu çalışmasında gerekse Sarier'in (2016) çalışmasında akademik başarıda öğrenim yeri- okul etkisi benzer görülmektedir. Lakin farklıdır. Teknoloji'nin hızla gelişmesi öğrenim mecralarını da etkilemekte değiştirmektedir. Bu çalışmada bulunan kodlarla ortaya çıkan “öğrenim yeri” temasından kastedilen okul, Youtube ve dershanedir. Anlatı analizinin detaylara inen yapısı bu temayı doğrulamıştır. Dolayısıyla okul tek başına %14,03, Sarier'in (2016) okul faktörü için bulmuş olduğu %23,1 oranına yakın bir oranda değildir. Ancak öğrenim yeri teması (%21,49) altında benzer sonuçlar gözlenmektedir. Buradan çıkartılabilecek bir diğer sonuç, öğrencilerin akademik başarısında etkili olan ana faktörler (birey, aile, öğrenim yeri) sıralaması ve etki büyüklüğü çok büyük farklılıklar göstermeden korunmaktadır. Bu çalışmada, yine anlatı analizi deseninin bir sonucu olarak, öğrenim materyali faktörü kendine ayrı bir tema kategorisinde yer bulmuştur. Bunun sebebi, deneme ve kaynak kitap kodlarının mekândan bağımsız olmasıdır. Etki değeri büyüklüğü (%11,84) de dikkat çekicidir. Araştırma'nın çıkış noktalarından biri olan Işık'ın (2016), “Türkiye’de yılmazlık ile ilgili oldukça fazla koşul veya risk faktörü vardır. Bu alanda çalışmalar sınırlı ve genellikle tarama modelindedir. Farklı araştırma desenlerinde özgün araştırmalara ihtiyaç vardır” düşüncesinin haklılığı yeni ortaya çıkan bir koruyucu faktör (öğrenim materyali) ile de doğrulanmaktadır.

Bireyden kaynaklı koruyucu faktörler etki sırasına göre, sayısal dersleri sevmek, 8. sınıf öncesinde başarılı olmak, hırslı olmak (güdülenmiş), oturmuş çalışma düzeninin olması, öz düzenleme becerisi gösterme, her koşulda çalışmaya devam etmek, hedef motivasyonu var, her koşulda başaracağına inanmak (öz-yeterlik), başarı yönelimli olmak şeklinde bulunmuştur.

Öğrencilerin sınav başarılarında etkili olan bireyden kaynaklı koruyucu faktörlere ilişkin bulgulara bakıldığında en öne çıkan bulgu, “akademik yılmaz öğrencilerin sayısal dersleri sevdikleri, bu dersleri eğlenceli buldukları” bulgusudur. Bu bulgu, çalışmanın üç fenomenini de içinde barındırıyor, aynı yaş grubundaki örnekleme sahip, matematik başarısı üzerine yapılan üç ayrı çalışmanın (Önder ve Uyar, 2018; Ünsal-Özberk vd., 2018; Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu üç ayrı çalışma, PISA 2012 ve PISA 2009 Türkiye örnekleme içerisinde 15 yaş grubundaki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olup yüksek başarı

gösteren (akademik yılmaz) öğrencilerden oluşan örnekleriyle çalışmışlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre derse yönelik duyuşsal özellikler akademik başarıyı pozitif yönde yordamaktadır. Ceylan ve Akerson (2014) fen dersine yönelik tutumun ders başarıını, Çavdar ve Şahan (2019) ise derse yönelik tutumun akademik başarıyı etkilediği sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar, öğrencilerin başarılı olduğu dersleri sevdiğini, sevdiğini derslerde başarılı olduğunu göstermektedir. Öğrenci özelinde hangisinin önce gerçekleştiği muamma olsa da, genelde derslerde yapabildiğini gören ve yapabildikçe öz-yeterlik duyguları gelişen öğrencilerin varlığı göz önüne alınırsa, başarılı olduğu dersi sevdiğini ve döngünün bu şekilde başladığı savunulabilir. Burada öğretmen etkisi devreye girmektedir. Ali Kemal, “Matematik öğretmenim, soruları çözemeyen arkadaşlarım olduğunda, “Ali Kemal’e gidin o size anlatır” derdi, öğretmenim bilemediği (öyle davrandığı) soruları bana sorardı ve başarılı olacağıma olan inancını bana tekrarlardı” demektedir. Matematik öğretmeni, Ali Kemal’in öz-yeterlik duygularına katkı sağlamıştır. Öğretmenin öğrencilerinin, düzeyine uygun ve öz-yeterlik geliştirmelerine, yani yapabildiklerini görme ve göstermelerine yardımcı olan ders anlatımı, ders içi ve ders dışı tutumları benimsemeleri başarıda oldukça kritik görülmektedir.

Araştırmanın bireyden kaynaklı koruyucu faktörlere ilişkin ikinci bulgusu, “öğrencilerin başarı yolculuğunun sekizinci sınıftan önce başladığıdır”, 8. sınıf öncesinde de sınıfındaki en iyi öğrenciler arasında oldukları ve LGS öncesinde bursluluk sınavını da kazanmış oldukları görülmektedir. Bu verinin öğrenci sınav başarısına etkisi, ön koşul öğrenmeler (Arslan, 2016; Johnson ve Blumenthal, 2004; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986) ve daha önce başarılı oldum gene başarılı olabilirim duygusunu içerisinde barından öz-yeterlik duygusu (Arslan, 2016; Ateş ve Sağar, 2022; Bandura, 1995; Bozkurt vd. 2021; Çavdar ve Şahan; 2019; Dadandı, 2022; Koca ve Dadandı, 2019; MEB EARGED, 2003; Multon vd. 1991; Senemoğlu, 2005; Süer, 2014; Sarı vd., 2017; Sarier, 2016; Zimmerman vd., 1992) ve motivasyon/güdülenme (Cıla, 2015; Kesici ve Aşılıoğlu, 2017; Koca ve Dadandı, 2019; Sarier, 2016; Seban ve Perdeci, 2016; Sevilmiş ve Şirin, 2016) faktörleriyle açıklanabilir. Sarier’in (2016) yaptığı meta-analiz çalışmasının bulgularından birisi de, akademik başarıyı en çok etkileyen 3 faktörden birisini motivasyondur. Araştırmadaki öğrencilerin hepsi, başarıyı 8. sınıf öncesi yaşamışlardır. Çalışmaya ihtiyaç hissetmişler, çalışmışlar ve 8. sınıfa gelene kadar belirli bir ön koşul öğrenme seviyesine gelmişler ve sonunda LGS’de %1’lik dilim içinde yer almışlardır.

Araştırmanın bireyden kaynaklı koruyucu faktörler ilişkin üçüncü bulgusu, öğrencilerin “hırslı (güdülenmiş) ve yarışmayı seven” bir yapıda olmalarıdır. Alanyazında akademik başarıyla, güdülenme arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar (Cıla, 2015; Kesici ve Aşılıoğlu, 2017; Koca ve Dadandı, 2019; Sarier, 2016; Seban ve Perdecı, 2016; Sevilmiş ve Şirin, 2016) mevcuttur. Bu araştırmada, temalara öğrencilerin söylemleri üzerinden ulaşıldığından, öğrencilerin tabiriyle “hırslı” kişilik özelliği öne çıkmıştır. Alanyazında hırslı tabirine rastlanmamıştır. Öğrencilerin hırslı kodunu ortaya çıkaran söylemlerine bakıldığında, kedisini hırslı, yarışmayı seven olarak tanımlamaları, abilerini geçmek için çalıştıkları ve her zaman daha iyisini yapmak istemeleri vardır. Buradan yola çıkarak, çalışmaya istekli, güdülenmiş ve motivasyon sahibi terimlerini kullanmak ve ilişkili göstermek mümkün görülmektedir.

Araştırmanın bireyden kaynaklı koruyucu faktörler ilişkin dördüncü bulgusu,” oturmuş çalışma düzeni olan”, bu bulgudaki kasıt tamamen planlı günü gününe çalışma değildir evet çok çalışma gene vardır ancak daha çok, ne zaman neye ne kadar çalışması gerektiğini bilmek bunu düzenleyebilmek olarak kod ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bireyden kaynaklı koruyucu faktörler ilişkin altıncı bulgusu, “her koşulda çalışmaya devam etmektir”. Bu kod ile anlatılmak istenen, öğrenciler pandemide, canı istemediğinde bile kendini zorlamış ve çalışmayı bırakmamışlardır. Bu veriye ek olarak, aile teması içerisinde yer alan anlayışlı aile ve baba desteği kodları altında söylemleri “Ailem bana sınava hazırlıkta baskı yapmadı (2), babam bana baskı yapmadı, baskı yapsalar kazanamazdım” yer almaktadır. Kara ve Gelbal (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları gözünden akademik başarıyı etkileyen en önemli değişken öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığıdır. Öğretmen ve aile gözünden çoğu zaman öğrencinin düzenli ders çalışması beklenir ve bunun başarıyı getireceğine inanılır. Bu görüş araştırmada doğrulanmış olsa dahi, araştırma sonuçları bize farklı bir bakışı da sunuyor. Her gün planlı çalışılmadan da LGS’de başarılı olmak mümkün görülmektedir. Yavuz ve Kutlu (2016), bilişsel esneklik değişkeninin, ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını manidar olarak yordadığı belirlenmiştir. Bilişsel esneklikle, yeni koşullara uyum sağlayabilme özelliği olarak açıklanmaktadır. Önemli olan çalışmayı düzenleyebilmek gibi görülmektedir. Öğrencilerin söylemlerinden, sürekli çalış deyip baskı yapmanın, öğrenci başarısı üzerinde negatif etkiler yaratabileceği “baskı yapsalar kazanamazdım” (Zehra) söylemiyle mümkün görülmektedir. Öğrenciler, çocuklarının başarılı olmasını isteyen ailelere, anlayışlı, ona inanan ve destek veren aile kodlarını önermektedirler.

Araştırmanın bireyden kaynaklı koruyucu faktörlere ilişkin beşinci bulgusu, öz-düzenleme becerileri göstermektedir. Sevilmiş ve Şirin (2016) ile Ülker (2019) araştırmalarında, akademik başarı ve öz-düzenleme ilişkisinin varlığını ortaya koymuşlardır. Demirbaş (2010) yılmazlığı ortaya çıkaran koruyucu içsel faktörler arasında, öz-düzenleme becerilerini de göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi, başarıyla ilgili umutsuzluğa düştükleri, önemli kararlar almaları gerektiği noktalarda düşünce, duygu ve davranışlarını yönetebilmiş kendileri için mevcut şartlarda en iyiyi düşünüp hedef edinebilmiş ve o hedefler içinde çalışmalarını düzenleyerek devam edebilmiş ve hedefe ulaşmış öğrencilerdir.

Araştırmanın bireyden kaynaklı koruyucu faktörler ilişkin, yedinci bulgusu, hedef motivasyonu var kodudur. Bu kodu ortaya çıkaran söylemlere bakıldığında, “kimseye bağımlı olmadan ayakları üzerinde durabilmek. Kendi ailesinin yaşadığı ekonomik sıkıntıları ileride yaşamak istememek, okumayı kurtuluş olarak görmek, ileride babasının onlara ayırdığı vakitten daha çok ailesine vakit ayırabilme isteği, iyi yerlerde olma isteği ve kendi işinin patronu olma isteği, iyi bir üniversite için iyi bir liseye yerleşmek” şeklindedir. YKS’de (2021) birinci olan Ali Eren ÇAKILI sınav başarısını “hedefim belliydi, sınavın ne istediğini biliyordum, 7/24 çok çalıştım, hızlı oldum ve başardım” diyerek açıklamaktadır (Yavuz, 2022). Başarının tanımı birçok kişi tarafından yapılmıştır. Başarı, isteneni elde etmek ve hedefe ulaşmaktır (Sarier, 2016). Tanımdan da anlaşılacağı üzere başarı, kişinin hedefleriyle ilişkilidir. Bu araştırmada da hedefleri olan öğrencilerin ders çalışmaya istek (motivasyon) duydukları ve çalıştıkları sonuç olarak başardıkları görülmektedir.

Araştırmanın bireyden kaynaklı koruyucu faktörlere ilişkin sekizinci bulgusu, “her koşulda başaracağına inanmaktır”. Bu kodu oluşturan söylemler göz önüne alındığında, “çalışmaya devam edersem başaracağımı biliyordum, başarılı olacağıma inanıyordum” görülmektedir. Kodun, akademik özgüveni açıklayan, daha önce başarılı oldum gene başarılı olabilirim karşılığı terim olan öz-yeterlik ile ilişkilendirilebileceği anlaşılmaktadır. Multon vd.’nin (1991) gerçekleştiği meta-analiz çalışmasının sonuçlarına göre de öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarının %14’ünü açıklamaktadır. MEB Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı’nın (EARGED) (2003) TIMMS-1999 Ulusal Raporuna göre, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli faktör öz-yeterlik algısıdır. Bu çalışmada öz-yeterlik en önemli bireysel faktörler arasında bulunmamıştır. Bunun sebebi kodların kendi içinde ortak bir paydada buluşup oluşturulmasıdır. Öz-yeterlik daha geniş bir anlamı ifade ettiği için sonuç bu şekilde çıkmıştır. Hâlbuki bakıldığında bireyden kaynaklı koruyucu faktörler

arasında en etkili bulunan iki faktör “sayısal dersleri sevmek, 8. sınıf öncesinde başarılı olmak ve her koşulda başaracağına inanmak” kodları öz-yeterlik ile ilişkilidir. Bu kodların etki değerleri göz önüne alındığında bu araştırmaya göre de akademik yılmazlıkta bireyden kaynaklı faktörler arasında en önemli faktör öz-yeterliktir.

Araştırma sonuçlarına göre akademik yılmazlıkta en öne çıkan faktör bireyden kaynaklı faktörlerdir. Bununla birlikte, başarının 8. sınıftan önce (1. sınıfta, ortaokul başında vb..) başladığını söyleyen öğrencilerin sözlerini de göz önüne alarak, bunun sadece bireye özgü özellikler olduğunu söylemek pek mümkün görünmemektedir. Bireysel faktörler olarak bulunan, “sayısal dersleri sevmek, sekizinci sınıf öncesinde başarılı olmak, hırslı olmak (güdülenmiş), oturmuş çalışma düzeninin olması, öz düzenleme becerisi gösterme, her koşulda çalışmaya devam etmek, hedef motivasyonu var, her koşulda başaracağına inanmak (öz-yeterlik), başarı yönelimli olmak bulgularını öğrencilerin söylemleri ile birlikte ele alalım. “Sayısal dersleri sevmek” kodu üzerinde, öğretmen etkisini göz ardı etmek ne kadar mümkün? Örneğin, “okul ne yapacağımızı öğrettiği için çok önemli, başarımda etkisi yüzde 50” söylemi veyahut “en büyük desteği ailemden sonra öğretmenlerimden gördüm” söylemi veyahut “okulda çalışan öğrencilerin desteklendiği bir ortam vardı” söylemi, öğrencinin derste kendini yeterli hissetmesinde ve dersi sevmesinde öğretmen etkisini gözler önüne sermektedir. Ortaokul örneklemini üzerine yapılan iki çalışmada (Karabağ-Köse, 2019; Morsünbül ve Yazar, 2021) da öğretmene bağlanma, öğretmen etkisi ve okul yaşam kalitesi değişkenleri akademik başarıda anlamlı görülmüştür. Karabağ-Köse (2019) yaptığı çalışmada, dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörleri (okul içi ve okul dışı) araştırmıştır. Araştırma sonuçları, dezavantajlı öğrencilerin okul bağlılıklarının en önemli açıklayıcısının okul yaşam kalitesi değişkeni ve özellikle öğretmen faktörü olduğunu göstermiştir. Morsünbül ve Yazar (2021) ortaokul öğrencileri örneklemiyle yaptıkları çalışmalarında, kimlik gelişimi boyutları ve okula bağlanmanın öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre akademik dayanıklılığı bağlanma yapma, derinlemesine keşif ve öğretmene bağlanma anlamlı olarak yordamaktadır. Bu veriler ışığında, alanyazında çoğu çalışma da, başarıda bireysel faktörler arasında gösterilen, derse yönelik duyuşsal özellikler, derse yönelik tutum, dersi sevmek, derste eğlenmek gibi değişkenlerin temelinde, öğrenciler için öğretmen özellikleri ve okuldaki yaşam kalitesi etkisi olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, araştırmada ortaya çıkmış akademik yılmazlıkta, bireyden kaynaklı faktörler arasında yer alan, 8. sınıf öncesinde başarılı olmak, hırslı olmak (güdülenmiş), oturmuş çalışma düzeninin olması, her

koşulda başaracağına inanmak (öz-yeterlik) değişkenlerinde de öğretmen ve okul değişkenleri göz ardı edilemeyeceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre akademik yılmazlıkta ikinci koruyucu faktör ailedir. Aileden kaynaklı koruyucu faktörler etki sırasına göre, anne desteği, baba desteği, anlayışlı aile, abla-abi desteği, iyi rol model büyük kardeş, her durumda ailenin başarıya olan inancını sürekli tekrarlaması şeklinde bulunmuştur.

Anne desteği, akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan aile kaynaklı faktörlerde birinci sırayı almıştır. Bu soncun çıkmasında özellikle Mustafa'nın başarı hikâyesini anlatırken anne vurgusunu sıkça yapması etkili olmuştur. Mustafa başarı hikâyesin de 17 kere annesinin etkisinden bahsetmiştir. Mustafa "Annem sayesinde kazandım. Beni çalışmaya o ikna etti. Annem her şeyim de hep yanımdaydı. Bu süreçte en çok anneme teşekkür ediyorum." demektedir. Mustafa'nın gözünde başarısında en önemli faktör annesinin desteği olmuştur. Alanyazında anne desteği faktörünü tek başına ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun sebepleri arasında, bu sorunun yöneltildiği özellikle öğrenci gruplarının anne-baba arasında duygusal davranarak ayırım yapamaması ve desteklerini eşit olarak gösterme çabasından ileri geliyor olabilir. Buradan yola çıkarak alanyazında genellikle anne-baba birlikte ele alınmıştır.

Baba desteği, aile ile ilgili ikinci faktör olarak ortaya çıkmıştır, bu sonuçta Zehra'nın etkisi söz konusudur. Zehra başarı hikâyesinde 6 kere babasının başarısı üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. "Babam bana baskı yapmadı. Okulu bırakmayı düşündüğümü söylediğimde bile kararı bana bıraktı. Deneme sonuçlarını babamla değerlendirdik. Bana hep rahatlatıcı sözler söyledi. Başaracağıma inanıyordu ve beni de inandırdı. Başarımla ilgili en çok babama teşekkür ediyorum" ve Mustafa "babam çoğu zaman işten geldiğinde, ben ders çalışırken yanıma gelip 20 dk. kadar kalıyor ve dersler hakkında konuşup bana da anlat diyordu" sözleriyle babalarının başarısı üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Seban ve Perdeci (2016) tarafından yapılan vaka incelemesi çalışmasında, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir ailede yetişen, akademik başarıları yüksek iki kardeşin yılmazlıklarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik yılmazlıkta etkili olan aileyle ilgili etmenler arasında babanın çocuklara desteği gösterilmiştir. Seban ve Perdeci'nin (2016) örneklemindeki öğrenciler babalarıyla ilgili olarak "*Babam derslerimizle çok ilgilenirdi, bütün işlerini bize göre ayarlardı. Annemle babam sürekli şunu söylerdi okursan kendin için okursun, kendi geleceğini kendin hazırlarsın diye. Zorlama falan da yoktu. Okumuş biri değil ama babamla bir sorunun başında bir çözüm üretmek için gece on ikiye kadar uğraştığımızı*

hatırlarım. Babam yardım ederdi, babamın yorumları güzeldi ve derslere onunla çalışınca öğrenmek çok zevkli olurdu.” demektedirler. Her iki çalışmada, akademik yılmazlıkta, babalar etkili olmuştur. Babaların ortak yanlarına bakıldığında, çocuklarına değer veren, çocuklarıyla iletişim halinde, onlarla ve dersleriyle ilgili oldukları görülmektedir.

Aile ile ilgili üçüncü faktör olarak ortaya çıkmış olan “anlayışlı aile” kodunda, Elvin (3), Zehra (2) ve Mustafa (2) söylemde bulunmuşlardır. Öne çıkan ortak nokta, ailenin öğrenciyi çalış çalış diye sıkmamış olması, zehirli cümlelerden uzak durmuş olmaları ve ailenin öğrenciyi destekleyen, sözüne önem veren, anlayışlı tavırlar içinde bulunmuş olmalarıdır. Şahin-Baltacı ve Karataş (2015) araştırmalarında, sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini; algılanan sosyal destek, depresyon, yaşam doyumu ve demografik değişkenlerle olan ilişkisini ilişkisel tarama yöntemiyle incelemiştir. Araştırmanın bulgularından biriside, öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarını en çok algılanan sosyal destek faktörü yordamaktadır. Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydooğulları (2019), lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarına göre incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, akademik yılmazlıkla demokratik anne baba tutumu arasında pozitif düzeyde, otoriter anne baba tutumu arasında negatif düzeyde zayıf anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Güney ve Yalçın (2020) araştırmalarında, anne babası birlikte ve boşanmış lise öğrencilerinin, algıladıkları sosyal destek ve yılmazlık düzeylerini incelemiş ve karşılaştırmışlardır. Bulgulara göre, anne babası birlikte olan öğrencilerin boşanmış olanlara göre daha iyimser oldukları saptanmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerin aileleriyle ilgili söylemleri göz önüne alındığında, hepsinin akademik başarıyla ilgili olarak ailelerinden sosyal destek aldıkları görülmektedir. Ayrıca ailelerinin, öğrenciyi çalış çalış diye sıkmamış olması, zehirli cümlelerden uzak durmuş olmaları ve ailenin öğrenciyi destekleyen, sözüne önem veren, anlayışlı tavırlar içinde oldukları, otoriter aile tutumundan uzak oldukları görülmektedir. Ayrıca dört öğrencinin de anne babası birlikte yaşamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları, Şahin-Baltacı ve Karataş (2015), Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydooğulları (2019) ve Güney ve Yalçın (2020) ile tutarlıdır.

Aile ile ilgili dördüncü faktör olarak ortaya çıkmış olan, abla-abi desteği kodunda, Zehra 4, Ali Kemal ise 3 söylemde bulunmuşlardır. Zehra ablalarının ve abisinin başarısı üzerindeki etkisini “Ablam okulu bırakmayı düşünüp üzgün olduğum bir zaman “hem çalışmıyorsun hem de ağlıyorsun” diyerek beni uyarmış ve çalışmaya tekrar dönmemde etkili olmuştur. İki ablamda bana konu anlatarak yardımcı oldular. Girdiğim denmeleri ablalarımla da

değerlendirirdik. Abimde destek oldu.” sözleriyle açıklamaktadır. Ali Kemal ise abisinin başarısı üzerindeki etkisini şu sözlerle açıklamıştır, “Abimin LGS tecrübelerine güveniyor ve onun söyledikleriyle motive oluyordum. Başarımda en çok abime teşekkür ediyorum.” Alanyazında akademik yılmazlık üzerindeki, abla-abi desteği veya kardeş desteği ile ilgili veriye rastlanmamıştır. Kardeşlere sadece, kardeş sayısı (Aslanargun vd., 2016; Karabağ-Köse, 2019) adı altında yer verilmiştir. Aynı köken aileye dolayısıyla sosyoekonomik düzeye sahip akademik yılmaz abi ve ablalar, kardeşlerine akademik yılmaz olmayı öğretmiş olabilirler. Öğrencilerin abi ve ablalarına atfettikleri değer göz önünde bulundurulduğunda bunun önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Aile ile ilgili beşinci faktör olarak ortaya çıkmış olan, iyi rol model büyük kardeş kodunda, Zehra'nın büyük ablası tıp fakültesi mezunu, küçük ablası ise fen lisesi ayarında bir imam hatip lisesinde öğrenimine devam etmektedir. Ali Kemal'in abisi fen lisesine devam etmektedir. Mustafa'nın abisi ise fen lisesi mezunu olup, bu sene tıp fakültesini kazanmıştır. Bahar'ın (2019) aktardığına göre Bandura (1977) sosyal öğrenme kuramında rol modelin öğrenme üzerindeki etkilerini anlatmaktadır. İnsan görerek öğrenen bir varlıktır ve gördüklerini taklit eder. Öğrenciler LGS'ye hazırlık sürecinde, sınav başarısı tecrübesine sahip bir dost ve aynı zamanda geçilmesi gereken kıyaslanma tehlikesiyle karşı karşıya kalınan bir rakip kardeş profiline sahiptirler. Öğrenciler hırslı kişilik yapısını vurgulamışlardır. Bu fırsat ve potansiyel kriz ortamından öğrenciler büyük kardeşleriyle özdeşim kurarak başarıyla çıkmasını bilmişlerdir.

Aile ile ilgili altıncı faktör olarak ortaya çıkmış olan, “her durumda ailenin başarıya olan inancını sürekli tekrarlaması” kodunda, Elvin, “Ailem benim başarılı olacağıma inanıyordu, bana kısıtlı imkânlarına dair her türlü desteği sağladılar” demiştir. Zehra, “Umutsuzluğa düştüğüm dönem de dâhil, ailem başarılı olacağıma dair inançlarını bana söylerlerdi. Babam beni başarılı olacağıma inandırmıştı”, demiştir. Yavuz ve Kutlu (2016), 12. sınıf lise öğrencilerinden ekonomik bakımdan dezavantajlı olanların akademik yılmazlık düzeylerini etkileyen bazı koruyucu faktörleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarından biriside, algılanan sosyal destek değişkenlerinin ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını manidar olarak yordadığıdır. Terzi (2008) araştırmasında, psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile psikolojik dayanıklılıkları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Demir ve Aliyev

(2019) yaptıkları çalışmada, Türkiye'deki savaş mağduru Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlıklarını etkileyen risk ve koruyucu faktörleri derinlemesine incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları arasında, koruyucu faktörler arasında sosyal destek ilk sırada yer almıştır. Şahin-Baltacı ve Karataş'ın (2015) araştırma bulgularından biriside, öğrencilerin akademik yılmazlık puanlarını en çok algılanan sosyal destek faktörü açıklamaktadır. Tüm bu çalışmalar, sosyal destek faktörünün öğrencilerin yılmazlıklarını, psikolojik dayanıklılıklarını ve akademik yılmazlıklarını yani Işık'a (2016) göre, kendini toparlama güçlerini etkilemektedir.

Araştırmaya konu olan akademik yılmaz öğrencilerin aile gelirleri Türkiye'deki en alt %20'lik grup içerisinde yer almaktadır. 1 öğrencinin ebeveynleri ortaokul ve lise mezunu olup, 6 ebeveyn ilkokul mezunudur. Dört anne de ev hanımıdır. Öğrenciler değişken kardeş sayısına (iki, ikiz, üç, dört) sahiptirler. Araştırmada iki kız iki öğrenci yer almıştır. Öğrenciler öğrenimleri için genelde, öğretmenlerden kaynak kitap desteği ve bursluluk paralarını kullanmışlardır. Aslanargun vd. (2016), 691 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmasından elde edilen bulgulara göre, akademik başarı ile cinsiyet, ebeveyn eğitimi, baba mesleği, aile geliri değişkenleri açısından sonuçlar anlamlı bulunmuştur. Anne mesleği ve kardeş sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aslan (2017) 527 8. sınıf öğrenci velisi ile öğrencilerinin TEOG başarılarında okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları, ailenin gelir seviyesi, anne-baba eğitim seviyesi ve yıllık eğitime harcanan para miktarı arttıkça öğrenci TEOG puanlarının arttığını göstermektedir. Sarier (2020) araştırmasında, TIMSS verileri ve 20 tane TIMSS uygulamalarında öğrenci başarılarının inceleyen tez ve makale kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, aile-ev ile ilgili başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenlerden biriside ebeveyn eğitim düzeyidir. Aslanargun vd. (2016), Aslan (2017) ve Sarier (2020) tarafından elde edilen bulgular, cinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi, yıllık eğitime harcanan para miktarı, baba mesleği ve aile geliri değişkenleri açısından bu araştırmanın bulgularıyla ters düşmektedir. Buna sebep olarak, bizim çok özel ve az temsil edilen bir katılımcı gurubuyla çalışmış olmamız gösterilebilir. Bununla birlikte, Arslanargun vd.'nin (2016) akademik başarı üzerinde kardeş sayısı değişkenine göre ise anlamlı farklılık yoktur değişkeni bu araştırmanın bulgularıyla uyumludur.

Öğrenim yeri temasında söylem sayısı sırasına göre, okul kodu 32, Youtube kodu 9 ve dersane kodu 8 söylemde yer almıştır. Okul akademik yılmazlıkta öğrenim yerleri arasında en önemlisidir. Dersane Youtube karşısında geride kalmıştır.

Akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan, öğrenim yeri kaynaklı faktörlerde birinci sırayı açık ara okul almıştır. Okul kodunun etkisinde, öğretmen desteği içerikli söylemler 12 kere vurgulanmıştır. Okul kodu içerisinde dört öğrencinin de vurguladığı en öne çıkan söylem, “öğretmenlerin, öğrencinin başaracağına olan inancını ona sıklıkla söylemesi” olmuştur. Bunun dışında “evde okulda sınıf öğretmeni destek ve takibi vardı” (Elvin ve Mustafa), “öğretmenler kaynak kitap veriyordu” (Ali Kemal ve Mustafa) “ailemden sonra en büyük desteği öğretmenlerimden gördüm” (Mustafa), “öğretmenler motivasyon konuşmaları yapıyordu (Ali Kemal) söylemleri öne çıkan söylemler arasındadır. Yavuz ve Kutlu (2016), Terzi (2008), Demir ve Aliyev (2019) ve Şahin-Baltacı ve Karataş’ın (2015) çalışmalarına göre, sosyal destek faktörü öğrencilerin yılmazlıklarını, psikolojik dayanıklılıklarını ve akademik yılmazlıklarını yani Işık’a (2016) göre, kendini toparlama güçlerini etkilemektedir. Bu araştırmada da öğretmen desteğini ifade eden söylemler, özellikle dört öğrencinin de vurguladığı “öğretmenlerin, öğrencinin başaracağına olan inancını ona sıklıkla söylemesi” öğrencilerin akademik yılmazlıklarında etkili olmuştur.

Okulun işlevi ve ortamına yönelik söylemler, öğretmen desteği içerikli söylemler ile aynı sayıda 12 kere vurgulanmıştır. Söylemlerde öne çıkanlar “okul ne yapacağımızı öğrettiği için başarıda çok önemli, başarımın tamamındaki etkisi %50 oldu” (Mustafa ve Zehra), “kurumları kıyaslarsak, okul % 60, dersane % 40 etkili oldu.” (Ali Kemal ve Elvin), “okulda temel atıyordum” (Mustafa). “okulda çalışan öğrencilerin desteklendiği bir ortam vardı” (Elvin). Okuldaki sosyokültürel faaliyetler başarı motivasyonumu artırmıştır” (Elvin).” Başarılı sınıf arkadaşına sahip olmaya ilişkin söylemler 4 kere vurgulanmıştır. “Sınıfta 2. olan öğrencinin bana yaklaşması beni çalışmaya motive ediyordu” (Elvin ve Mustafa). “Sınav arasında arkadaşının motivasyon desteğini almak ve böyle bir arkadaşla süreçte sahip olmak” (Zehra). Ceylan ve Akerson (2014) çalışmalarında, TIMSS 2007 de ABD’de bulunan düşük ve yüksek başarı gösteren okullar arasındaki farkları araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarında biriside, yüksek performans gösteren okullarda bulunan öğrencilerin, fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve fen öğrenmenin gerekli olduğunun farkında oldukları saptanmıştır. Fındık (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, SED dezavantajlı olup akademik açıdan başarılı öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Sarı vd. (2017), Türkiye’deki 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını yordayan faktörleri (öğrenci, öğretmen ve okul) TIMSS 2015 verileri üzerinden araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen ve okul ile ilgili faktörler matematik başarısının %29’unu açıklamaktadır. Bu faktörler arasında özellikle, okulda başarıya verilen

önem matematik başarısını yordayan en önemli iki faktörden birisi olarak bulunmuştur. Bu araştırmaya katılan akademik yılmaz öğrencilerin gözünde okul, konuların öğrenildiği, çalışan öğrencilerin desteklendiği ve sosyal etkinliklerle motivasyonlarının artırıldığı ve özel dersanelere göre başarıda daha etkili olan bir öğrenim yeridir. Öğrencilerin okula yönelik tutumları, Fındık (2016) ile sayısal derslere yönelik tutumları Ceylan ve Akerson'a (2014) benzer şekilde olumludur. Öğrencilerin okulların da başarıya verilen önem Sarı vd. (2017) ve Sarier' in (2020) araştırmalarında olduğu gibi pozitifdir ve öğrencileri akademik yılmazlıklarını olumlu yönde etkilemiştir.

Öğrenim yerinden kaynaklı koruyucu faktörlerin etki kıyaslamasında, Youtube daha okula yaklaşmamış olsa da dershaneyi geçmeyi başarmıştır. Youtube vurgusu söylemlerde 9 kere yer almıştır. Youtube'dan en fazla Mustafa söz etmiştir. "Youtube dan genellikle konuyu yazıp aratıp çıkanlar arasından rastgele videolar izledim" (Mustafa ve Zehra). "Youtube'da bir LGS hazırlık kanalını izledim" (Ali Kemal ve Mustafa). "Youtube'da ders videolarından çalışma, tüm çalışmamın %50'sidir" (Mustafa). "derse başlamamda motive olmak için, internette motivasyon videoları izlemek o anlık etkili oluyordu". Bu etki kısa süreliydi ama başlatmaya yetiyordu" (Mustafa). "Son 2 ay kalana kadar her gün, Youtube'dan ders konu videosu izledim" (Mustafa). "Youtube'dan video izleme sınav başarımda %5 etkili oldu" (Zehra). Aruğaslan ve Çivril (2023) araştırmalarında, uzaktan eğitim öğrencilerinin bir öğrenme ortamı olarak Youtube'un kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Youtube'da her türlü pratik ve teorik bilgi ve beceriler elde ettiklerini ayrıca gündelik problemlere ilişkin çözümlerde bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın akademik yılmaz öğrencilerinden iki erkek öğrenci Youtube'un başarıları üzerindeki olumlu bulmaktadır. Özellikle Mustafa için, LGS'ye hazırlıkta Youtube önemli bir öğrenim yeri olmuştur. Mustafa tüm çalışmalarının yarısını bu öğrenim yerinde gerçekleştirmiş ve sonuçta akademik yılmaz olmayı başarmıştır. Aruğaslan ve Çivril (2023) tarafından yapılan araştırmada da, açık öğretim öğrencilerinin bir öğrenim yeri olarak Youtube'u her türlü pratik ve teorik bilgi ve beceriler elde ettikleri bir öğrenim yeri olarak göstermişlerdir. Her iki çalışmada da öğrenciler, bir öğrenim yeri olarak Youtube'u öğrenme üzerinde faydalı görmektedirler.

Öğrenim yeri temasında söylem sayısı sırasına göre son sırada yer alan dersane kodu 8 söylemde yer almıştır. Dersane kodunda, söylemler birbirinden farklıdır ve bir kişi üzerinde yoğunlaşmamıştır. Öğrenciler dershaneye, 7. sınıfın sonunda, 8. sınıfın başında ve bir öğrenci

okulun kurslarının fen bilgisi dersinde yeterli gelmediği için LGS'ye 3 ay kala başlamışlardır. Dershanenin rehber öğretmen, fen bilgisi ve deneme konusunda katkıları ön plana çıkmıştır. Alanyazında, özel dersanelerle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan, “öğrenim materyali” kaynaklı faktörlerde birinci sırayı deneme söylemi almış olup 20 kere vurgulanmıştır. “Bol deneme çözdüm” (tüm öğrenciler). “Konuları önceden bitirip deneme, soru çözmeye başlamak” (Elvin, Mustafa ve Zehra). “Deneme sonuçlarının iyi gelmeye başlaması başarıma inancını kuvvetlendirmiştir” (Elvin, Mustafa ve Zehra) söylemleri öğrenciler arasında en çok tekrarlanan söylemler olmuştur. Alanyazında LGS denemeleriyle ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmada LGS'ye hazırlıkta kullanılan öğrenim materyalleri arsında deneme söylemi (20), kaynak kitap (7) söyleminin açık ara öne geçmiştir. Tüm öğrenciler LGS'ye bol deneme çözerek hazırlanmışlardır. Konuları önceden bitirip gerçek sınavın emsali olan denemeleri çözerek sınava son hazırlıklarını yapmışlardır. Aldıkları sonuçlar başta çok iyi gelmezken zamanla iyi gelmeye başlamış ve sonuçlar iyi geldikçe başaracaklarına olan inançları da artmıştır. Ayrıca aileleri de çocuklarının gelişimlerini denemeler aracılığıyla takip etmişlerdir. Sadece deneme için dershaneye giden öğrenci vardır. Özellikle LGS'ye az bir zaman kala kitaptan soru çözmektense deneme çözmek öğrencilerin sınav başarıları için daha faydalı olmuştur. Eğitimin tüm paydaşları bilirler ki ister LGS olsun isterse herhangi bir merkezi sınav, bu tip sınavlarda deneme çözmek çok önemlidir. Deneme, sınavın bir provasıdır. Öğrencilerin eksikliklerini ve ne durumda olduklarını görmelerini, zamanı iyi kullanmayı öğrenmelerini, sınav kaygılarını yönetebilmelerini vb... birçok olumlu katkıları vardır. Bununla birlikte akademik başarı alanyazınında deneme öğrenim materyaline ilişkin çalışma bulunmaması dikkat çekicidir.

Öğrenim materyali temasındaki kaynak kitap kodu, söylemlerde 7 defa vurgulanmıştır. Tüm öğrenciler “Her derse kaynak kitaptan çalıştım, ders kitaplarını neredeyse kullanmadım” demektedirler. Burada ders kitabından kasıt, devlet tarafından her yıl ücretsiz olarak dağıtılan kitaplardır. Öğrenciler LGS'ye hazırlıkta ders kitaplarını neredeyse hiç kullanmamışlardır. Bu sonuç, LGS ve YKS'ye hazırlıkta görev alan neredeyse her öğretmenin bildiği ama yıllardır değişmeyen bir sorundur. Merkezi sınavlara hazırlıkta neden ders kitapları tercih edilmemektedir?

Öğrenci akademik başarısında etkili olan değişkenlerin gerçek etkisini bulmak oldukça güç görünmektedir. Soruyu kime sorduğunuza göre sonuçlar farklılaşabilecektir. Duygusal

yanlılık buna sebep olarak görülebilir. Örneğin, Mustafa önce “okul ne yapacağımızı öğrettiği için çok önemli başarıda etkisi yüzde 50, Tüm çalışmalarımın, yarısını youtube’dan video izleyerek çalıştım” demektedirken aynı zamanda “annem olmasa başarılı olamazdım, sınav başarısında okuldan kaynaklı özellikler yüzde 5 etkili oldu” demiştir. Öğrencilere sorulduğunda, duygusal yakınlık sırasına göre önce kendilerini, sonra ailelerini en son duygu olarak en uzak oldukları öğretmenlerini söyleyebilmektedirler. Öğretmenlere ve ailelere sorulduğunda da durum bundan farklı olmayacaktır. Bu güçlüğü aşabilmek için her grubun benzer sayıda temsil edildiği, güvenilir ölçme araçlarıyla yapılmış çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Böyle bir çalışmanın zorlukları göz önüne alındığında Sarier (2016) gibi meta-analiz çalışmalarının daha çok tercih edilmesinin alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Akademik yılmaz öğrencilerin hepsinin arkasında ona inanan bir aile bireyi vardır. Bu anne, baba, abi, abla olarak görülmektedir. Bu inanç sadece 8. sınıfta var olan bir inanç değildir. Bazen, 1. sınıfta, bazense ortaokul başlarında kendisini öğrenciler nezdinde hissettiren bir inançtır. Öğretmenlerin ve arkadaşların inançlarında önemli olmuştur. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler değişkendir, aile bireyleri sabit. Örneğin bir öğrenci “Annem her anımı biliyordu” demektedir. Bir diğeri “babam benim başaracağıma inanıyordu beni de inandırdı, ablam umutsuzluğa düştüğümde beni uyaslarıyla kendime getirdi”. Bir diğeri, başarısında etkili olduğunu düşündü bir sürü faktörü sıraladıktan sonra “Bu süreçte en çok abime teşekkür etmek isterdim”. “Ailem benim başaracağıma inanıyor ve bunu bana söylüyorlardı” demişlerdir. Demek ki, içine doğulan, ait hissedilen, kendi öz yeterliliğimizin oluştuğu, sevinçte hüzünde bir olunan, duygusal bağlarla bağlı bulunulan, ortak geçmişin ve geleceğin olduğu aile, anne, baba abi ve ablanın bizimle ilgili düşünce, duygu ve davranışları bizim düşünce, duygu ve davranışlarımızı en küçük yaştan itibaren inşa etmektedir. Ali kemal “En çok abime teşekkür ediyorum” Mustafa “Annem olmasa kazanamazdım, onun sayesinde kazandım, başarı için en çok ona teşekkür ediyorum”. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bu öğrenciler için, aile koruyucu faktörünün etkisiyle, Türkiye’nin en düşük alt gelir grubunda bulunmak, başarılarına engel olamamıştır. Öğrencilere göre, ailelerinin ona olan ilgisi, desteği, anlayışı ve inancı olmamış olsaydı, ailenin oluşturduğu bu dezavantajla başarılı olamazlardı. En büyük avantajda dezavantajda aileden kaynaklanmaktadır.

5.2. Sonuç

Öğrencilerin başarı hikâyelerinin analizi sonucunda, akademik yılmaz öğrencilerin şu özelliklere sahip oldukları görüşmüştür:

Sayısal dersleri seven, 8. sınıf öncesinde başarılı olan, hırslı olan (güdülenmiş), oturmuş çalışma düzeni olan, öz düzenleme becerileri gösteren, her koşulda çalışmaya devam eden, hedef motivasyonu olan, her koşulda başaracağına inanan (öz-yeterlik) ve başarı yönelimli olan.

Öğrencilerin başarı hikâyelerinin analizi sonucunda, akademik yılmazlık özellikleri kazanmalarında etkili olan koruyucu faktörler aşağıdaki gibidir:

Akademik yılmazlığı oluşturan koruyucu faktörler etki sırasına göre, bireyden kaynaklı faktörler (%42,98), aileden kaynaklı faktörler (%23,68), öğrenim yerinden (%21,49) kaynaklı faktörler ve öğrenim materyalinden (%11,84) kaynaklı faktörler olarak tespit edilmiştir. Akademik yılmaz öğrencilerde, bireysel özelliklerin başarıdaki etkisi, karma öğrenci grubuna göre daha yüksektir. Akademik yılmaz veya değil tüm öğrencilerin akademik başarısında etkili olan ana faktörlerin (birey, aile, öğrenim yeri) sıralaması ve etki büyüklüklerinin (birey faktörü hariç) çok büyük farklılıklar göstermeden korunduğu görülmüştür. Dezavantajlı veya değil tüm öğrencilerin akademik başarı için ailelerinden bekledikleri etki benzer boyutta ve olumlu aile tutumları çerçevesinde olduğu görülmüştür.

Akademik yılmaz öğrencilerin başarılı olduğu sayısal dersleri sevdiği, sevdiği sayısal derslerde başarılı olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle sayısal derslere yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmaları akademik başarılarını olumlu etkilemiştir.

Akademik yılmaz öğrencilerin, ilkokuldan veya ortaokuldan beri başarılı öğrenciler olduğu ve hepsinin İlk Öğretim Kurumları Bursluluk Sınavını 7. sınıf ve öncesinde kazandıkları görülmüştür.

Akademik yılmaz öğrenci ailesinden veya öğretmeninden sosyal destek almaktadır. Başaracağına inanan ve bunu ona tekrar eden mutlaka bir aile bireyi (anne, baba ve abi) ve öğretmeni vardır.

Akademik yılmaz öğrencilerin ailelerinin genellikle, ilgili, sıkmayan ama yönlendiren, anlayışlı, destekleyici ve zehirli cümlelerden uzak tutumlar içinde oldukları görülmektedir. Bir çocuk için en büyük dezavantajın ailesinin olumsuz tutumları olabileceği görülmüştür.

Başarılı rol model büyük kardeş, sınav başarısında örnek olmuş ve yol göstermiştir.

Akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan, öğrenim yeri kaynaklı faktörlerde birinci sırayı açık ara okul almıştır. Dershane ise yerini Youtube'a kaptırılmış görünmektedir.

Öğretmenlerin akademik yılmaz öğrencilerin inşası üzerindeki en önemli etkisi, ilkokuldan bu yana öz-yeterlik geliştirmelerine destek olan tutumlar sergilemeleri ve başaracaklarına olan inançlarını öğrencilere söylemeleridir.

Akademik yılmaz öğrencilerin yılmazlıklarında etkili olan, “öğrenim materyali” kaynaklı faktörlerde birinci sırayı deneme söylemi almıştır.

Öğrenciler LGS'ye hazırlıkta devletin verdiği ders kitaplarını neredeyse hiç kullanmamışlardır.

Bu araştırma sonucunda söyleyebiliriz ki akademik yılmazlık, bir değil birçok koruyucu faktörün bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Yapmak zor yıkmak kolaydır. Bununla birlikte en kritik noktalarda, aile faktörü öne çıkmıştır. Aile'nin, ilgili, anlayışlı, baskı kurmayan, destekleyici, rahatlatıcı ve zehirli cümlelerden uzak duran tutumları ile öğrencinin başarısına olan inançları öğrencilerin akademik yılmazlıklarına damga vurmuştur.

Bu araştırma sonucunda söyleyebiliriz ki, öğrencilerin hiç biri tek bir koruyucu faktörün etkisiyle akademik yılmaz olmamıştır. Hepsinin bir backgroundu vardır. Bu güne kadar gelen öğrenim hayatı boyunca onu destekleyen, ilgi gösteren ve ona inanan aile bireyleri ve öğretmenleri öğrencilerin öz-yeterlik ve motivasyon geliştirmelerine yol açmıştır. Oluşan bu öz-yeterlik ve motivasyon sonucu öğrenciler öğrenim yeri ve öğrenim materyallerini iyi kullanarak çalışmış ve akademik yılmaz oldukları görülmüştür.

Anlatı analizinin doğası esnek olup, bu esneklik çalışmanın sorularının ötesinde cevaplar bulmasına sebep olmuştur. Araştırma sonucunda, akademik yılmazlığı oluşturan koruyucu faktörler arasında, öğrenim yeri ve öğrenim materyali faktörlerinin de var olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Sevgili öğrenciler, bu araştırmada göreceğiniz üzere sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olmak akademik başarıya, fen lisesini kazanmaya, tıp fakültesini kazanmaya engel değildir. Nice insanlar, içlerinden gelen güçle her türlü zorluğu açmış ve ayakları üzerinde durmayı bilmiştir. Unutmayın siz insan olarak müthiş bir potansiyele sahipsiniz, zorluklar sizi yıldırmasın. Ülkemizdeki sınav sistemleri sizden net olarak derslere çalışmanızı beklemektedir. Sınavda başarı için hazırlık sınava kalan bir senede değil daha önceden başlamalıdır. Unutmayın. Bunu yapabilirseniz kazanan siz olacaksınız. Buradaki başarı hikâyelerinin size ilham vermesini ve kahramanı sizin olduğunuz yeni başarı hikâyeleri yazabilmenizi yürekten dilerim.

Okul psikolojik danışman/ Rehber öğretmenlerince velilere söylenen klasik sözlerdir: Sayın veliler, çocuklarınıza ilgi gösterin, onlarla vakit geçirin, çalıştıklarını görün, çalışırken onların yanına kısa bir zamanlığına da olsa oturun, sohbet edin, onlara değer verin onların size ve bu davranışlarınıza yeme içme gibi, hava gibi su gibi ihtiyacı vardır. Onları adam yerine koyun aksi takdirde hiçbir zaman adam olmalarını bekleyemezsiniz. Sorumluluklar verin ki yaşları düzeyinde öz-yeterlilik duyguları gelişsin. Onlara sözel ve fiziksel şiddet uygulamayın, bu davranışlar onları yaralar ve olumsuz sonuçlar üretir... Bir okul psikolojik danışman olarak gerçekleştirmiş olduğum bu araştırmada, velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin çok istedikleri akademik başarı, fen lisesini kazanmak vb. için bu söylediklerimizin gerekli olduğunu bulmak benim için mutluluk vesilesidir. Evet sevgili veliler çok istenilen akademik başarı için en çok sizlere görev düşüyor. Bir çocuk için en büyük dezavantaj ailesinin olumsuz tutumlarıdır. Olumlu tutumlar sergilemek durumundasınız, tüm bu olumlu davranışlarınıza rağmen akademik başarı gene de gelmeyebilir. Fakat olumsuz tutumlar sergiliyorsanız muhtemelen akademik başarı gelmeyecektir. Eğer ailesi gerekeni yapıyorsa, her çocuk için umut vardır...

Aileler Mustafa'nın ve Elvin'in başarı hikâyesindeki anne ve babasını göz önüne alabilirler. Abiler, Ali Kemal'in ablalar, Zehra'nın başarı hikâyesinde kardeşleri için iyi dersler çıkarabileceklerdir.

Değerli öğretmen arkadaşlarım, bin doğru içinde insan olmanın getirdiği bir yanlış üzerine acımasızca eleştirilmeniz adet edinilmiş olsa da tükenmeden, içinizde yanan insan yetiştirme arzusuyla öğrencilerinize ışık olmaya çalışıyorsunuz. Bu çalışmada da yıllardır yaşadığınız gibi etkiniz, öğrenciler tarafından daha az görüldü. Tabi insan bu duygusal, kendi ve ailesi dururken sizi öne çıkartması pekte beklenemezdi zaten değil mi?

Malum konumuz insan duygusal yönü ağır basıyor. Sürekli değişken ve bizimde bu değişime ayak uydurup, öğrencilerime daha iyi nasıl destek olurumu keşfetme sürecimiz devam edecektir. Bu araştırma sonucunda da öğretmenin akademik yılmaz öğrenciler üzerinde iki önemli etkisi öne çıktı. Birincisi ilkokuldan bu yana öğrencilerin öz-yeterlik geliştirmelerine destek olan tutumlar (yapabildiklerini kendilerine ve akranlarına göstermelerine olanak sağlayan ders içi ve dışı yaşantılarının var olması) sergilemeleri. İkincisi ise, öğrencilerinin başarılı olacaklarına olan inançlarını öğrencilerine söylemeleridir. Bu iki veri üzerine düşünmenizi ve öğrencilerinize ışık olmayı sürdürmenizi temenni ederim.

Kıymetli araştırmacılar, akademik yılmazlık üzerine gerçekleştirilen bu söylem-anlatı analizi araştırması doğası gereği birçok bulgu ortaya koymuştur. Bu araştırma, sonraki araştırmalar için aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

1. Akademik başarıyı etkileyen faktörlerle ilgili, en gerçek sonuçlara ulaşmak için tüm örnekleme kapsayan geniş katılımlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ekonomik sebepler göz önüne alınarak tercihen meta-analizler yapılabilir.
2. Anlatı analizi deseninin zengin ve esnek yapısı keşfedilerek, özgün çalışmalar ortaya çıkarılabilir.
3. Ülkemizde, dezavantajlı birey sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Risk faktörleri, başarı ve resilience (kendini toparlama gücü, yılmazlık, akademik yılmazlık, dirençlilik, dayanıklılık, psikolojik sağlık vb.) kavramları araştırmanıza özgü anlamları üzerinden tanımlanarak çalışılabilir. Unutmayın sahip olunan dezavantaj ne kadar kötüyse buna karşılık elde edilen başarı o derece kıymetli olacaktır. Bu noktada keşfettiğiniz bir kişi dahi kıymetlidir. Tümevarımcı bir bakışla genele dair bize önemli ipuçları verebilir.
4. Dezavantajlı velilerle, annelere yönelik “anne eliyle akademik yılmaz öğrenci yetiştirme programı” geliştirilerek, gelecek nesillerin dezavantaj döngülerini kırmalarına katkı sağlanabilir.
5. Dezavantajlı velilerle, babalara yönelik “konuşan (ilgili) baba” akademik yılmaz öğrenci yetiştirme programı geliştirilerek, gelecek nesillerin dezavantaj döngülerini kırmalarına katkı sağlanabilir.
6. Dezavantajlı bölge okullarındaki öğrencilere hizmet etmek üzere, öğretmenlere yönelik, “biz varız sen yeter ki gel” öğretmen eğitim programı hazırlanıp uygulanabilir.

7. Akademik yılmazlıkla ilgili özellikle genç anne ve babalarla, katılımlı eylem araştırması yapılabilir.
8. Ders kitaplarının, merkezi sınava hazırlanan öğrenciler tarafından tercih edilememe sebepleri ve kitapların sınav başarısındaki etkisine dair, öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini de içeren nitel desenlenmiş araştırmalar yapılabilir.
9. Merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin tercih ettikleri “Öğrenim yeri” değişkeni üzerine araştırmalar yapılabilir. Özellikle Youtube etkisine dair çalışmalar ilgi çekici olmaya adaydır.
10. Merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler için özel dersanelere kayıt olma sebepleri araştırılabilir.
11. Bu çalışmada akademik yılmazlık için bireyden kaynaklı koruyucu faktörler içerisinde kendine yer bulan “hırs” kavramıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
12. Öğrenci akademik başarısı üzerindeki “iyi veya kötü rol model abi-aba” etkisi araştırılabilir.
13. Deneme çözümlerinin, merkezi sınav başarısı üzerindeki katkıları araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2019). Duygusal özerklik ve öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.001>.
- Adler, A. (2010). *Yaşamın anlamı*, (H. İlhan, Çev.). Ankara: Alter.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Gazi Üniversitesi. (2014). *Sosyal ve ekonomik destek hizmetlerinin değerlendirilmesi projesi araştırma sonuç raporu*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Akçay, G. A. (2022). *Dezavantajlı bireyler ve ailelerinin gündelik hayatları: Fenilketonürlü aileler üzerine bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yöktez. (739979)
- Akyüz, G., ve Berberoglu, G. (2010). Teacher and classroom characteristics and their relations to mathematics achievement of the students in the TIMSS. *New Horizons in Education*, 58(1), 77-95.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Başkent Üniversitesi*, 8(2), 567-586.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (ankara örneği)*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, G. (2016). Lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Aruğaslan, E. ve Çivril, H. (2023). Öğrenme ortamı olarak youtube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 356-375. DOI: 10.51948/auad.1193826
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190). 211-236. DOI: 10.15390/EB.2017.6371
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Ateş, B. ve Sağar, M. E. (2022). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-9.
- Atkinson, P. A., Charles R. Martin & Jean Rankin (2009). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing*, 16(2): 137-145.
- Avi-Itzhak, T. E., & Butler-Por, N. (1985). On perceptions of educational aims of school principals, parents, and students: A cross-cultural approach. *Urban Education*, 20(2), 133-148.

- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Balkıs, M., Arslan, G. ve Duru, E. (2016). Lise öğrencilerinde okul devamsızlığı: Katkıda bulunan faktörler. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 16(6).
- Bayar, V. ve Bayar, S. A. (2013). Türk Eğitim Sendikası TIMSS 2011 Matematik Başarısı Ulusal Değerlendirme Raporu, Ankara. https://www.turkegitimsen.org.tr/upload_doc/00_2012_y/00_yok/TIMSS.docx 11.03.2023 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL quarterly*, 36(2), 207-213.
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school & community. *School & Community* (8). Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.
- Birinci, M., & Bulut, T. (2020). Covid-19'un sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplar üzerindeki etkileri: sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 62-68.
- Blazer, C. (2011). Summer learning loss: Why Its effect is strongest among low-income students and how it can be combated. information capsule (volume 1011). *Research Services*, Miami-Dade County Public Schools.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M. ve Özdemir, N. (2021). Liderlik, okul kültürü, kolektif yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 55-71.
- Buluç, B. (2014). TIMSS 2011 sonuçları çerçevesinde, okul iklimi değişkenine göre öğrencilerin matematik başarı puanlarının analizi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 105-121.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Caillods, F. (1998). *Education strategies for disadvantaged groups*. In combating educational disadvantage: Meeting the needs of vulnerable children (pp. 81-100).
- Cambridge Dictionary. (2023). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/disadvantage>. sitesinden 19.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Carter, V. & Good, E. (1973). *Dictionary of Education*, 4. Baskı. New York: McGraw Hill Book Company.
- Ceylan, E., & Akerson, V. (2014). ABD’de TIMSS’e göre düşük ve yüksek performans göstermiş okulların karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Cingöz Z. K. ve Gür B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırması. *İnsan & Toplum*, 10(4), 247 - 287. Doi: 10.12658/M0563
- Çalışkan, M. (2020). Araştırma raporu yazma ve araştırma önerisi geliştirme. https://www.mcaliskan.info/files/ugd/d38a10_7558da085d6141149db6879256788c0b.pdf adresinden 11.11.2022 tarihinde alınmıştır.
- Çavdar, D., ve Şahan, H. H. (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz-yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999.
- Çetinkaya, A., ve Sarıcı-Bulut, S. (2019). Lise öğrencilerinde kendini toplama gücü düzeyleri ve öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55), 1053-1084.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* içinde (s. 651-679). Sage Publications.
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması* [Yüksek lisans tezi]. Yöktez. (378307)
- Çiftçi Arıdağ, N.ve Ünsal Seydooğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060. Doi:10.16986/HUJE.2018038527
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. Baskı). (Mustafa SÖZBİLİR, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014). DOI 10.14527/9786053184720.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri, 6. Baskıdır). (Doç. Dr. Selçuk Beşir DEMİR ve Dr. Mesut BÜTÜN, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage Publications.

- Dadandı, İ. (2022). Katılımcı öğretim, öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 67-85.
- Demir, Ö. O.ve Aliyev, R. (2019). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde yılmazlık. *Turkish Journal of Education*, 8(1), 33-51.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. [Yüksek lisans tezi]. Yöktez. (265337)
- Demirel, O. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (malatya ili örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Downey, D. B., Von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69(5), 613–635.
- Düşkün, Y. ve Korlu, Ö. (2021). *Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin çıktıları*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-ciktilari/> adresinden 23.04.2023 tarihinde alındı.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye'de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Eligül, F. (2020). *Algılanan ebeveyn tutumlarının internet bağımlılığı ve akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Yöktez. (642538)
- Elmas, A. (2017), 1923-2016 yılları arası hükümet programlarında dezavantajlı gruplar. *Sosyal Çalışma Bilimler Dergisi*, 4(15), 945-953.
- Ersoy, A. ve Bozkurt, M. (2017). Anlatı araştırması. A. Saban, & A. Ersoy (Dü) içinde, *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 237-277).
- Es, M. ve Menteşe, B. (2018). Yerel yönetimlerde dezavantajlı gruplara yönelik uygulanan sosyal politikalar: Şanlıurfa büyükşehir belediyesi örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(19), 525-551.
- Feriver, Ş. ve Arık, B. M. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitimin içeriği. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitimin-icerigi/> adresinden 20.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Fraser, M., Galinsky, M. & Richman, J. (1999). Risk, protection, & resilience: Toward a conceptual framework for social workpractice. *Social Work Research*, 23(3), 131–143.
- Gizir, C. A. (2004). *Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Gizir, C. A. (2006). Bir kayıp sonrasında zorluklar yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik bir yas danışmanlığı modeli. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 195-213.
- Gizir, C. A. ve Aydın, G. (2006). Psikolojik sağlık ve ergen gelişim ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 3(26), 87-99.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *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), <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103>
- Gün, Z., ve Çavuş Erdem, Z. (2014). Uyum analizi yöntemiyle matematik başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 4(2), 98-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.43951>
- Güney, E. (2016). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış olan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yöktez. (436728)
- 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.
- Güleçer, E. (2021). *Üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümenin yordayıcıları olarak kendini toplama gücü ve dengeli yaşam algısı*. [Yüksek lisans tezi]. Yöktez. (668647)
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gür, B. S. (2020). *Sosyal bilimlerde akademik yazım formatı ve kuralları: APA stili*. <https://www.bekirgur.net/>
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Han, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre (teog) sınav başarısını etkileyen sosyo-kültürel ekolojinin incelenmesi: Gaziantep, Şahinbey örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yöktez. (574098)
- Heyneman, S. P. ve Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *The American Journal of Sociology*, 88(6), 1162-1194.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toplama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.
- İbn Haldun. (2004). *Mukaddime*, (H. Kendir, Çev.). İstanbul: İmaj Yayınları

- İnceoğlu, S. (2001). Türk anayasa mahkemesi ve insan hakları avrupa mahkemesi kararlarında eşitlik ve ayrımcılık yasağı çerçevesinde af, şartla salıverme, dava ve cezaların ertelenmesi. *Anayasa Yargısı*, 17(1), 41-70.
- İspir, O. A., Ay, Z. S. P. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- Johnson, D. L., & Blumenthal, J. (2004). The parent child development centers and school achievement: A follow-up. *Journal of Primary Prevention*, 25, 195-209.
- Kara, Y., ve Gelbal, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçülenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 33-51
- Karabağ- Köse, E. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142. <https://doi.org/10.17066/pdrd.22262>
- Karaman, E., & Çılan, Ç. A. (2018). Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırma (TIMSS) sınavının optimal ölçekleme teknikleri ile analizi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 10(38), 122-127.
- Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: Akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yöktez. (634283)
- Kesici, A. ve Aşılıoğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş teog sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 394-414.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 2019, 18(1), 241-252.
- Kocasinan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü (2014). Okul başarısızlığı ve nedenleri. (Ed., M. Işıkgöz). *Araştırma Bülteni*, 1(4).
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering resiliency: Expecting all students to use their minds & hearts well*. Thous& Oaks, CA: Corwin Press.
- Kumpfer, K. L. (1999). The resilience framework. *In Resilience & Development: Positive Life Adaptations* in (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic.
- Kurtoğlu, G., ve Doğan, S. (2017). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 249-268.

- Kuşdemir-Kayıran, B. ve Katırcı-Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Malkoç, A. ve Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde yılmazlık, sosyal destek, başa çıkma ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 35-43.
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). The psychology of under achievement: Differential diagnosis and differential treatment. In I. B. Wiley (Series Ed.), *Wiley series on personality processes*. New York: John Wiley & Sons.
- Mašková, I., & Kučera, D. (2022). Performance, achievement, and success in psychological research: towards a more transparent use of the still ambiguous terminology. *Psychological Reports*, 125(2), 1218-1261.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk & adversity. (Ed: M.C. Wang ve E.W. Gordon) *Educational resilience in inner-city America: Challenges & prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. doi:10.1037/0003-066x.56.3.227
- Masten, A. S. & Reed, M. G. J. (2002). Resiliency in development. C. Snyder & S. Lopez (Ed.). *Handbook of positive psychology* (p. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Maviş-Sevim, F. Ö. ve Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- (Mayer, 2003).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2003). TIMSS (1999) üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması: ulusal raporu. Ankara. https://timss.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/07140242_timss_1999_ulusal_raporu.pdf 10.10.2022 tarihinde adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara. https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 10.10.2022 tarihinde adresinden alındı.

- Morkoyunlu, Z. ve Saltık Ayhanöz, G. (2021). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının matematiksel dayanıklılık kavramı hakkındaki düşünceleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Morsünbül, Ü. ve Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 1-10.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- OECD. (2007). *Education at a glance 2007: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background: equity in learning opportunities & outcomes (volume II)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264090873-en
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2016c). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): students' well-being*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273856-en
- OECD. (2019). *Turkey - country note - PISA 2018 (volume I-III)*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf 10.01.2023 tarihinde adresinden erişildi.
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Önder, E., & Uyar, Ş. (2018). Factors affecting the academic achievement in socioeconomically disadvantaged students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 253.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*. Ankara.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154. doi:10.24106/kefdergi.434262
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2020). *Akademik başarı kıskacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem akademi.
- Özdoğan, B. (2001). Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 26(120), 3-7.

- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 313-324.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanımlama teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkan, U. B. (2020). Öğrencilerde eudaimoninin ve akademik başarının yordayıcısı olarak ekonomik, sosyal ve kültürel düzey. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 344-359.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=0co1ESOVJHkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=patton+1987&ots=wHz7HCf8z8&sig=nFMZkCFbOSxCQMjhUani5FIVW10&redir_esc=y#v=onepage&q=patton%201987&f=false adresinden 19.01.2023 tarihinde alındı.
- Riley, J. R.& Masten, A. S. (2005). Resilience in context. *In resilience in children, families, & communities*, 13-25. Boston, MA: Springer.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, & D. Robinson (Ed.), *Narrative, memory and everyday life* içinde (s. 1-7). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors & resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. doi:10.1192/bjp.147.6.598
- Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 225-252.
- Sarı, E., Uyumaz G., Kaya C. (2019). Çözüm odaklılığın yordayıcı değişkenleri: Yaşam doyumu, stres, depresyon ve yılmazlık. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(21), 423-438.
- Sarı, M. H., Arıkan, S. ve Yıldızlı, H. (2017). 8. sınıf matematik akademik başarısını yordayan faktörler-TIMSS 2015. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(3);246-265.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Sarıer, Y. (2020). Timss uygulamalarında Türkiye’nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(2), 6-27.
- Seban, D.ve Perdecı, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4(3), 106-126. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m

- Sevilmiş, A. ve Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik öz-yeterliğin rolü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spormetre Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Sezer, F. (2016). Öğrenci gözüyle başarısızlığın nedenleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4818-4830.
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Dağ, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıpları: Aile eğitim düzeyine ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 35-52.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 102-115.
- Suna, H. E. ve Özer, M. (2021). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Journal of Measurement & Evaluation in Education & Psychology*, 12(1), 54-70. doi: 10.21031/epod.860431
- Süer, N. (2014). *Öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin-Baltacı, H. ve Karataş, Z. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek, depresyon ve yaşam doyumu: Burdur örneği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130. doi: 10.14689/ejer.2015.60.7
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status & academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü. (2008). Stratejik Plan (2009-2013) İçinde (s.51). Ankara. http://www.sp.gov.tr/upload/xSPStratejikPlan/files/ACO5g+SYDGM_09-13_SP.pdf adresinden 19.04.2023 tarihinde alındı.
- The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language. (International ed.). (1973). New York: American Heritage Publishing Co. Inc.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin yılmazlıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 1-11.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). *Kanun önünde eşitlik*. Ankara. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> adresinden 10.02.2023 tarihinde alındı.
- TÜİK. (2019). Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2018. Ankara. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2018-30755> adresinden 29.09.2022 tarihinde alındı.
- TÜİK. (2022a). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2021*. Ankara. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2021-45581> adresinden 29.09.2022 tarihinde alındı.

- TÜİK. (2022b). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması bölgesel sonuçları, 2021*. Ankara. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-Bolgesel-Sonuclari-2021-45582> adresinden 29.09.2022 tarihinde alındı.
- TÜİK. (2023). Gelir dağılımı istatistikleri, 2022. Ankara. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-Dagilimi-Istatistikleri-2022-49745> <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> adresinden 10.02.2023 tarihinde alındı.
- UNICEF. (2018). UNICEF Türkiye yıllık raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/media/7351/file/UNICEF%20T%C3%9CRK%C4%B0YE%20YILLIK%20RAPORU%20-%202018.pdf> 19.05.2023 tarihinde adresinden alındı.
- Uslu, Ş. S., & Demiriz, S. (2022). Erken çocuklukta yılmazlığın yordayıcısı olarak sosyal değerler kazanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 76-97.
- Usta, H. G. (2014). PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya. [Doktora Tezi]. Yöktez. (370331)
- Uzuntarla, Y., Cihangiroğlu, N., Ceyhan, S. ve Eroğlu, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin analizi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 156- 169.
- Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yöktez. (561002)
- Ülker-Tümlü, G. ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 205-213.
- Ünsal-Özberk, E. B., Yılmaz-Fındık, L. ve Özberk, E. H. (2018). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okul ve öğrenci düzeyinde matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194). DOI: 10.15390/EB.2018.7153
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Yöktez. (317657)
- Wagnild, G. & Heather M. Young (1990). Resilience among older women. *Image: Journal of Nursing Scholarship*, 22(4): 252–255.
- Weiner, B. (1982). An attribution theory of motivation and emotion. *Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety*, 223–245.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281–312). Guilford Press.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status & academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461–481.

- Winfield, L. F. (1994). *Developing resilience in urban youth*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Von Hippel, P. T. (2021). Is summer learning loss real? *Education Next*, 21(4).
- Yalçın, S. (2017). Determining the relationships between selected variables & latent classes in students' pısa achievement. *International Journal of Research in Education & Science*, 3(2), 589-603.
- Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186).
- Yavuz, M. (2022). *Doğuşu, yükselişi ve çöküşüyle başarıyı anlamak*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, M., Gülmez, D. ve Özkaral, T. C. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1655-1672.
- Yavuz, M., Gülmez, D. ve Özkaral, T. C. (2016). Meslek lisesi öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 29-44.
- Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). Bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(179), 251-268. DOI: 10.15390/EB.2015.2331
- Yeşildağ-Hasançebi, F., ve Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073.
- Yetişir, M. İ., Batı, K., Kahyaoğlu, M.ve Birel, F. K. (2018). Dezavantajlı öğrencilerin fen okuryazarlık performanslarının duyuşsal özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 51(1), 143-158.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. Baskı). Ankara: Seçkin yay.
- Yılmaz-Fındık, L. (2016). What makes a difference for resilient students in turkey? *Eurasian Journal Of Educational Research*, 64, 91-108 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.5>
- Yılmaz-Fındık, L. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin pısa 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249-273.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.

EKLER

EK-1:

Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrencilerin Başarı Hikâyeleri: Bir Anlatı Araştırması

Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Birinci Bölüm: Kendi anlatımıyla başarı hikâyesi

1. LGS sınavında %2'lik dilime girerek önemli bir başarı sergilemişsiniz. Sizi tebrik ederim. İlk olarak sizden, başarı hikâyenizi baştan sonadinlemek istiyorum. Anlatabilir misiniz?

İkinci Bölüm: Sahip olunan risk faktörlerini anlamaya yönelik sorular

2. Ailenizin gelir kaynakları nelerdir?
3. Anne babanız hayattalar mı? Eğitim durumları nedir?
4. Kaç kardeşsiniz?
5. Kendinize ait odanız var mı?

Üçüncü Bölüm: Koruyucu faktörleri açığa çıkarmaya yönelik sorular

6. Kendini hangi alanlarda yetenekli görüyorsun?
7. Başarında etkisi olduğunu düşündüğün kişilik özelliklerin hangileridir?
8. Başarında etkisi olduğunu düşündüğün alışkanlıkların hangileridir?
9. En büyük motivasyon kaynağın neydi?
10. Kendini nasıl motive ediyordun? Kendine tekrar ettiğin düşünceler var mıydı?
11. Sınav süresince hiç umutsuzluğa kapıldın mı? Bununla nasıl baş ettin?
12. Sana sınav sürecince kimler destek oldu?
13. Ailendeki fertlerin sınava hazırlık sürecinde sana nasıl destek oldular? Çalışmana engel olan durumlar nelerdi?
14. Okulun başarın üzerindeki katkısı nasıl oldu?
15. Okulda sınava hazırlık ortamı var mıydı?
16. Okulda eleştirdiğin, eksikliğini hissettiğin yaşantıların oldu mu?
17. Okuldaki öğretmenlerin bu süreçte sana nasıl destek oldular?

18. Okul veya okul dışındaki yakın arkadaşlarının sınava yönelik düşünceleri, duyguları ve davranışları nasıldı?
19. Sınav süresince okul dışında bir kurum veya şahıstan öğretim desteği aldın mı?
20. Sınava hazırlıkta ders kitapları dışında kaynak kullandın mı? Bu kaynakların başarında etkisi nasıl oldu?
21. Tüm bu süreçte en çok kime teşekkür etmek isterdin? Neden?
22. Tüm bu sorulardan sonra sınav başarında en etkili olduğunu düşündüğün ilk 5 maddeyi sıralar mısın?

Dördüncü Bölüm: Olumlu sonuçlar üzerine sorular

23. Şuan başarının sonucunu yaşıyorsun, iyi bir lisedesin. Kendini nasıl hissediyorsun?
(Başarılı, Mutlu, Sağlıklı...)
24. Aile bireylerin burada olsa, başarın ile ilgili bize neler söylerlerdi?
25. Hedefine ulaştın mı? Bundan sonraki hedeflerinden bahseder misin?



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-62555529
Konu : Araştırma İzni (Mehmet CİHANGİR)

02.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 27/10/2022 tarihli ve E.48178250-300-263009 sayılı yazınız.
c) 25/10/2022 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet CİHANGİR'in "Sosyoekonomik Açından Dezavantajlı Öğrencilerin Başarı Hikayeleri: Bir Anlatı Araştırması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine ve bir adet kitapçık olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1-Genelge (3 Sayfa)
2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
3-Anket Formu (2 Sayfa)
3-Okul Listesi (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Karatay İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne
Meram İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne
Selçuklu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akabe Mahallesi Demirsatan Sokak No:4 Karatay/Konya

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

Telefon No : 0 (332) 353 30 50
E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1325
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr> Faks:3323515940

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr> adresinden 0995-718-3e23-hed6-9335 kodu ile teyit edilebilir

