

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK DAYANIKLILIK VE BAŞARININ BELİRLEYİCİLERİ OLARAK EBEVEYNLERİN DUYGUSAL DESTEĞİ, ÖZNEL İYİ OLUŞ, USTALIK HEDEF YÖNELİMLERİ VE OKULA AİDİYET DUYGUSU

Mustafa ÇAKIR*

Süleyman AVCI**

ÖZ

Bu çalışmada ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, hedef yönelimi ve okula aidiyet duygusu değişkenlerinin lise öğrencilerinin dayanıklılık ve akademik başarı düzeylerini tahmin etmedeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın 2018 yılında uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavı kapsamında değerlendirilen 6358 lise öğrencisine ait veriler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi kapsamında yol analizi ile incelenmiştir. Elde edilen modele göre aile desteği dışsal değişken, akademik başarı ile dayanıklılık içsel değişken okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi aracı değişkenlerdir. Aile desteği, okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi değişkenlerinin birlikte akademik dayanıklılığın anlamlı birer yordayıcıları oldukları bulunmuştur. Dört değişken birlikte akademik dayanıklılıktaki varyansın %21'ini yordamaktadır. Akademik başarı için ise aile desteği, hedef yönelimi ve dayanıklılık değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcıları oldukları görülmüştür. Üç değişken birlikte akademik başarıdaki varyansın %4'ünü yordamaktadır. Hedef yöneliminin ise negatif bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okula aidiyet ve öznel iyi oluşun akademik başarı için doğrudan anlamlı birer yordayıcı olmadıkları anlaşılmıştır. Ancak, her iki değişkenin de akademik dayanıklılık üzerinden dolaylı etkileri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedef yönelimi, Okula ait olma duygusu, akademik başarı

PARENTS' EMOTIONAL SUPPORT, SUBJECTIVE WELL-BEING, MASTERY GOAL ORIENTATION, AND SENSE OF BELONGING IN SCHOOL AS THE DETERMINANTS OF RESILIENCE AND ACHIEVEMENT IN HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

The main goal of this study is to determine whether parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging in school are significant predictors of high school students' levels of resilience and academic achievement. The data from 6358 high school students evaluated within the scope of the 2018 International Student Evaluation Program (PISA) exam were used. In order to test predictions of a causal model explaining the impact of students' perceptions of parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging in school on their academic resilience and achievement the relationships between the variables were examined through path analysis within the scope of structural equation modeling. According to the model obtained, parents' emotional support is the external variable; academic success and resilience are the internal variable, belonging in the school, private well-being and target orientation tool variables. Parents' emotional support, belonging in the school, subjective well-being and mastery goal orientation together are significant predictors of academic resilience. The four variables together predict 21 percent of the variance in academic achievement. Parents' emotional support, mastery goal orientation and resilience are significant predictors of academic achievement. The three variables together predict 4 percent of the variance in academic achievement. Target orientation is a negative predictor. School belonging and subjective well-being are not direct predictors of academic success. However, both have indirect effects through resilience.

Keywords: Parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, sense of belonging in school, academic achievement

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı İstanbul, e-posta: mx_446@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-5117>

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı İstanbul, e-posta: suleymanavci0@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3185-3914>

GİRİŞ

Öz-belirleme teorisine göre, temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi her eğitim düzeyinde içsel motivasyon, akademik başarı ve yaşam doyumu için önemlidir (Levesque ve ark., 2004). Son zamanlarda, öz-belirleme teorisi, öğrenciler arasında temel psikolojik ihtiyaçların yörengeleri olarak hedeflerin benimsenmesini araştırmak için başarı hedef yönelimi teorisi ile bütünleştirilmiştir (Ciani ve ark., 2011). Bu yaklaşım, başarı hedef yönelimi teorisinin, aynı zamanda ustalık ve performans hedefleri açısından içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayrımı içerdiği göz önüne alındığında mantıklıdır (Elliot ve Murayama, 2008). Akademik ortamlarda bir diğer ilgili motive edici faktör, hem ebeveynlerin duygusal desteği hem de ustalık hedefi yönelimi ile ilişkili olan öz-yeterlidir. Daha özel olarak, ustalık hedefi yönelimi, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının (Greene ve ark., 2004) sonuçları olarak kabul edilir ve öz-yeterlik, ebeveynlerin duygusal desteği tarafından tahmin edilebilir (Moen, Skaalvik ve Hacker, 2009). Ayrıca, öğrenme motivasyonunun birçok yönünü tanımlayan yukarıdaki değişkenlerin tümü hem akademik başarı hem de öznel iyi oluşla ilişkilendirilmiştir (Linnenbrink-Garcia ve ark., 2008). Bu doğrultuda, ebeveynlerin duygusal desteği, ustalık hedef yönelimi, öznel iyi oluş, okula ait olma duygusu, dayanıklılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiler bütünsel bir model çerçevesinde incelenebilir.

Erik Erikson (1959), bir kimlik duygusuna ulaşmak için en uygun zamanın ergenlik dönemi olduğunu belirtmiştir. Kimlik duygusu “kişinin kendi vücudunda evde olma hissi, nereye gittiğini bilme duygusu ve önem verilen kişiler tarafından beklenen tanınmanın içsel güvencesi” olarak tanımlanmıştır (Erikson, 1959). Lise öğrencileri ergenlik yaş aralığındaki bireyler olarak kendilerini yavaş yavaş sosyal, duygusal ve zihinsel olarak ailelerinden ayırır. Geleceğin yetişkinleri ve liderleri olarak ergenlerin psikolojik refahlarını ve yaşam doyumlarını sağlamak son derece önemlidir. Günümüzde ergenlerin aile, okul ve toplumsal ortamlarındaki kapsamlı değişiklikler ve onlardan beklentiler riskli davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Tuominen-Soini ve ark., 2012). Öznel iyi oluş, yaşam stres faktörlerine karşı bir tampon işlevi gördüğünden, yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip ergenler, stresli olaylar sonrasında düşük öznel iyi oluş düzeyi olanlara göre daha az dışsallaştırıcı davranış bozuklukları geliştirirler (Park, 2004). Dışsallaştırıcı davranış bozuklukları fiziksel saldırganlık, itaatsizlik, kural tanımama ve vandallık gibi davranışlardır.

Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, bireyin kendi hayatını değerlendirme anlayışını yansıtan bir yapıdır. Snyder ve Lopez (2002) öznel iyi oluşu “kişinin hayatına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri” olarak tanımlamıştır. Bu değerlendirmeler, olaylara karşı mutluluk ve depresyon gibi duygusal tepkilerin yanı sıra, yaşam memnuniyeti ve doyum gibi bilişsel yargıları içerir. Öznel iyi oluşun hem bilişsel hem de duygusal bileşenleri içerdiği görüşüne katılan Carr’ın (2004) tanımı ise “yaşamdan yüksek düzeyde memnuniyet, yüksek düzeyde olumlu etki ve düşük düzeyde olumsuz etki ile karakterize olumlu psikolojik bir durum” şeklindedir. Öznel iyi oluşun ayırt edici özelliği, araştırmacı tarafından önemli olarak değerlendirilen ölçütlere değil, bireyin kişisel yargılarına odaklanmasıdır (Diener, 2000).

Umut, özsaygı, özgüven, iyimserlik eğilimi, tutarlılık duygusu ve hedef yönelimi öznel iyi oluşa katkıda bulunarak yaşam memnuniyetini arttıran kaynak örnekleridir (Snyder ve Lopez, 2002). Öğrencilerin istedikleri hedeflere ulaşmak için gerekli beceri ve yollara sahip olduklarını düşünmeleri gerekir. Psikolojik iyi oluşun beş göstergesi vardır. Bunlar ilişkili olma, özerklik, yetkinlik, prososyal davranış ve sosyal duyarlılıktır (Burkhalter ve ark., 2017). Psikolojik iyi oluşu ve ruh sağlığını birbirinden bağımsız olarak etkileyen bu beş yapı öz-belirleme kuramının iki genel kavramı olan nedensellik yönelimi ve yaşam hedeflerinden türetilmiştir. İlişkili olma aile, akranlar ve hayatımızdaki diğer önemli kişiler ile bağlantı ve yakınlık ihtiyacını ifade eder. Bu ihtiyaç başkalarıyla etkileşim, grup üyeliği ve başkalarından alınan destek ve teşvik ile karşılanmaktadır (Burkhalter ve ark., 2017).

Aile Desteği

Aile güçlü bir sosyalleşme ortamıdır. Scott ve Scott (1998) bir çocuğun kişilik gelişiminde sosyal etkileşim veya akran grupları gibi diğer faktörlerin önemli olmasına rağmen, ailenin etkisinin önemli bir faktör olmaya devam ettiğini belirtmiştir. Ergen gelişiminde merkezi temalardan biri olan bağımsızlığa kavuşmak, ebeveynlerle ilişkilerin yeniden müzakere edilmesini gerektirir. Ebeveynlerin lise öğrencileri ile ilgilenmesi ve özerklik vermek için duygusal destek sağlaması onların yüksek özsaygı geliştirmeleri ile pozitif doğrusal bir ilişki gösterir. Lise öğrencilerinde özsaygı, aile, okul ve akran grubu gibi çeşitli bağlamlarda benlik değerinin değerlendirilmesine dayanır (Mruk, 2006). Schmidt ve Padilla (2003) olumlu bir benlik kavramının ve etkileşimli bir aile yaşamının pozitif psikolojinin göstergeleri olduğunu belirtmiştir. Bir kişi başarılı olduğunda, başkaları tarafından takdir edilip ödülünde ve önem verdiği kişiler tarafından sevildiğinde özsaygısı artar. Yüksek düzeyde özsaygı iyi oluşun güçlü bir göstergesidir (Snyder ve Lopez, 2002). Araştırmalar, duygunun öznel iyi oluş ile yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermektedir (Austin ve ark., 2005).

Öğrenciler büyük bir başarısızlık korkusu yaşadıklarında yaşamdan daha az memnuniyet duyarlar (Park ve ark., 2003). Öğrencilerin iyi oluşları akademik performanslarını da etkiler. Ebeveynler çocuklarının ilgi alanlarından ve endişelerinden daha fazla haberdar olmalı ve çocuklarının okulda karşılaştıkları zorluklar da dâhil olmak üzere okul yaşamlarına ilgi göstermelidir (Goleman 2005). Okullar, ebeveynler ve içinde buldukları toplumsal çevre ile bir işbirliği ortamı oluşturmalıdır.

Ustalık Hedef Yönelimi

Ustalık hedef yönelimlerinde odak, yeterlilik, öğrenme ve anlama gelişimidir. Ustalık hedefleri, içsel motivasyon ile karşılaştırılabilir. Öz-yeterlik genellikle ustalık hedefi yönelimi ile pozitif doğrusal bir ilişki gösterir. Önceki araştırmalar, ustalık hedefi yöneliminin (yani kendini geliştirme ve büyüme ile ilgili) akademik başarı ile ilişkili olduğunu ve öznel iyi oluşla olumlu ilişkili olduğunu göstermiştir (Linnenbrink-Garcia ve ark., 2008; Tuominen-Soini ve ark., 2008). Öğrencilerin öznel iyi oluşları başarı durumlarında izledikleri hedefler ile de ilişkilidir. Yani, kendini geliştirme ve büyüme ile ilgili hedefler daha iyi sosyo-duygusal işlevsellik ve daha olumlu öz değerlendirmelerle ilişkilidir. Birçok çalışma, performans hedeflerinin desteklenmesinin, ustalık hedeflerine ulaşmakla karşılaştırıldığında psikolojik iyi olma ile daha düşük ilişkili olduğunu göstermektedir (Daniels ve ark. 2008). Bu durum, performans hedeflerinin ustalık hedefleri ile eşleştirilmediğinde olumlu etkisinin zayıf olduğunu düşündürmektedir.

Akademik Dayanıklılık

Bireyin çevreden gelen yıkıcı etkilere karşı direnme gücünü ifade eden dayanıklılık kavramı (Szatmari ve ark., 2016) eğitim alanında, düşük sosyo-ekonomik gruptan gelip akademik olarak olumsuz koşullardan etkilenmeyen çocukları tanımlamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Akademik direnç, toplumdaki diğer öğrencilere göre ailesinin sosyo-ekonomik durumu, yaşadığı bölge, okul ortamı, okul imkânları, arkadaş çevresi gibi nedenlerle dezavantajlı konumda olan bir öğrencinin kendisiyle aynı şartları taşıyan diğer öğrencilerden daha iyi akademik performans gösterme olasılığıdır. Akademik açıdan dayanıklı öğrenciler tüm imkânsızlıklara rağmen akademik olarak başarılı olmak için çaba sarf ederler ve başarı motivasyonları da yüksektir (OECD, 2018). OECD, PISA sınavı üzerinden dayanıklı öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan faktörleri belirleyerek dezavantajlı öğrencilerin durumlarının daha iyi hale getirilmesi için öneriler geliştirmektedir. PISA sınavına göre dezavantajlı öğrencilerin dayanıklılık düzeylerini artıran faktörler, okul öncesi eğitim alma, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan iyi aileden gelmek, okul ikliminin olumlu olması, program dışı aktivitelerin olması, okula devam etme, öğrencilerin arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kuruyor olmasıdır (Agasisti ve ark., 2018). Bunun yanında yaşam memnuniyeti yüksek olan öğrencilerin akademik dayanıklılıkları da yüksek olmaktadır (OECD, 2018). Kendileri için uzun süreli hedef belirleyen, hedef yönelimi yüksek öğrencilerin, planlama ve süreklilik (persistence) aracılığıyla akademik dayanıklılıkları gelişmektedir (Martin ve Marsh, 2006). Dayanıklılık seviyesi yüksek olan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları, kendileriyle aynı şartları taşıyan öğrencilerden daha

yüksek olmaktadır (Agasisti, ve ark., 2018; Cappella ve Weinstein, 2001; Kwek ve ark., 2013; Morales ve Trotman, 2004; OECD, 2018). Aslında akademik dayanıklılık hatta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yolu olarak görülmektedir (Cappella ve Weinstein 2001). Sosyo-ekonomik durumu iyi olan aileden gelen öğrencilerin yüksek akademik dayanıklılığı olduğu vurgulanmış olmasına (Agasisti ve ark., 2018) rağmen aile desteğinin akademik dayanıklılığa etki edip etmediği üzerine herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Aile bireyleri arasındaki iletişimin akademik dayanıklılığı artırması (Jowkar ve ark., 2011; Kitano ve Lewis, 2005) ailenin önemini vurgulamaktadır. Akademik dayanıklılık için netlik olmamasına rağmen psikolojik sağlamlık için aile desteği destekleyici faktörler içerisinde yer almaktadır (Gizir, 2007; Prince-Embury, 2013). Aile desteğinin akademik dayanıklılığı nasıl etkilediğinin belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Okula Aidiyet

Aidiyet duygusu, bireyin kendisini bir grubun üyesi olarak kabul etmesi ve bu grup tarafından da kabul gördüğü, sevildiği hissini taşıması şeklinde tanımlanmıştır (Baumeister ve Leary, 1995). Okul çağındaki bir çocuk veya ergen bir ailenin, sosyal bir grubun, arkadaş çevresinin, sınıfının, okulunun üyesidir. Psikolojik ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim için çocuğun üyesi olduğu tüm bu gruplarda korunması, sevilmesi, takdir görmesi gerekir (Osterman, 2000). Okulda öğretmenleri tarafından takdir edilen, arkadaşları tarafından kabul gören, arkadaşlarıyla iletişimi güçlü olan içerisinde olan, okulun sosyal etkinliklerine katılan çocukların okula aidiyetleri yüksek olmaktadır (Anderman ve Leake, 2007; Chiu ve ark., 2016; Kester, 1994; Routt, 1996). Okula aidiyetleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları (Bellici, 2015; Chiu ve ark., 2016; Sari, 2012;), akademik çalışmalara yönelik motivasyonları (Freeman ve ark., 2007), okula yönelik tutumları, psikolojik iyi oluş halleri (Hagerty ve ark., 1996) daha yüksek iken stres düzeyleri, depresyon düzeyleri (Anderman, 2002) yalnızlık, umutsuzluk (Altınsoy ve Özyer, 2018) okul terk oranları, madde kullanım düzeyleri (Napoli ve ark., 2003) daha düşüktür. Geleceği için hedef belirleyen ve bu hedefe ulaşma yönünde çaba sarf eden yani hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin okula aidiyetleri de yüksek olmaktadır (Anderman, 2003). Akademik çalışmalarda ailenin sosyo-ekonomik durumunun (Bellici, 2015; Finn ve Voelkl, 2003; Osterman, 2000) okula aidiyet üzerine etkisi incelenmesine rağmen aile desteğinin etkisine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bu nedenle aile desteğinin ergenlerin okula aidiyetlerini nasıl etkilediğinin araştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Birlikte ele alındığında, önceki araştırma bulguları ve teorik varsayımlar ışığında yukarıdaki değişkenlerin aşağıdaki modele göre bir yol analizi yapılmıştır: ebeveynlerin duygusal desteği → öznel iyi olma → ustalık hedefi yönelimi → okula ait olma duygusu → dayanıklılık → akademik başarı düzeyi. Bu model, ebeveynlerin sosyal bağlamdaki duygusal desteğinin, doğal olarak motive edilmiş davranışlar da dahil olmak üzere doğal büyüme süreçlerini kolaylaştırdığı teorik varsayımına dayanırken, duygusal destek eksikliği, daha zayıf motivasyon, dayanıklılık ve öznel iyi oluş ile ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2002). Daha açık bir ifade ile ebeveynlerin duygusal desteğinin ustalık hedef yönelimini öngörmesi beklenir, bu da öznel iyi oluşu, okula ait olma hissini ve başarı hedeflerini tahmin eder. Ayrıca, ustalık hedefi yönelimi, öznel iyi oluş ve okula ait olma duygusunun dayanıklılığı öngörmesi ve bunun da akademik başarıyı öngörmesi beklenmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin duygusal desteği ile akademik başarı düzeyi arasında doğrudan bir etki beklemek için nedenler vardır (Multon, Brown ve Lent, 1991).

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin motivasyonuna etki eden ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedefi yönelimi ve okula aidiyet duygusu değişkenlerinin onların akademik dayanıklılık ve başarılarına ne ölçüde ve hangi yönde etki ettiklerini incelemektir.

Hipotezler

Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Lise öğrencilerinde aile desteği hedef yöneliminin anlamlı bir yordayıcısıdır.

H2: Lise öğrencilerinde aile desteği okula aidiyetin anlamlı bir yordayıcısıdır.

- H3: Lise öğrencilerinde hedef yönelimi okula aidiyetin anlamlı bir yordayıcısıdır.
H4: Lise öğrencilerinde aile desteği öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır.
H5: Lise öğrencilerinde okula aidiyet öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır.
H6: Lise öğrencilerinde hedef yönelimi öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır.
H7: Lise öğrencilerinde aile desteği akademik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.
H8: Lise öğrencilerinde okula aidiyet akademik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.
H9: Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş akademik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.
H10: Lise öğrencilerinde hedef yönelimi akademik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.
H11: Lise öğrencilerinde aile desteği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H12: Lise öğrencilerinde akademik dayanıklılık akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H13: Lise öğrencilerinde hedef yönelimi akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H14: Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H15: Lise öğrencilerinde okula aidiyet akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini incelemek için kullanılan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2015). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarında Dünya çapında 15 yaş grubu öğrencilerin Matematik, Fen ve Okuma alanlarındaki bilgi düzeyleri ölçülmekte ve bunun yanında anket formuyla okul ortamı, öğretmen, öğrenci ve aile çok boyutlu olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada öğrencilere uygulanan anket formunun sonuçları kullanılmıştır. Üç yılda bir uygulanan PISA sınavlarında her uygulamada üç alandan birisine ağırlık verilmektedir. 2018 yılında uygulanan PISA sınavını odağı Okuma alanıdır. Değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilerin analiz edilmesinde yapısal eşitlik modellemesinin bir türü olan yol analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Yol analizi, yapısal ilişkileri analiz etmek amacıyla kullanılan çok değişkenli bir istatistiksel analiz tekniğidir. Yol analizinde sadece gözülebilen değişkenlere yer verilir. Araştırmacı modele ölçek maddelerini değil de ölçek maddelerinin toplamında elde edilen puanları dâhil eder. Yol analizi tek bir analizde çoklu ve birbiriyle ilişkili bağımlılığı tahmin etme imkânı sunduğu için araştırmacılarca tercih edilir. Modelde bağımsız değişkenler dışsal, bağımlı değişkenler ise içsel değişken olarak adlandırılır. Modelde yer alan tek yönlü açıklayıcılık okları hipotezlerin test edilmesine aracılık ederler (Raykov ve Marcoulides, 2012).

Örnekleme

2018 yılında uygulanan PISA sınavı kapsamında, uygulayıcı kurum olan OECD tarafından akademik testlere ek olarak resmi bir eğitim kurumuna kayıtlı 15 yaşındaki öğrencilerin tutumları ve iyi oluşları dâhil olmak üzere kapsamlı veriler toplanmıştır. OECD uygulama sonrası elde edilen ham verileri ileri analizler için araştırmacıların kullanımına sunmaktadır. 2018 yılı uygulamasında uygulayıcılar iki aşamalı bir örnekleme yöntemi izlenmiştir. İlk olarak yer (il; aynı zamanda okulun kırsal bir bölgede mi, yoksa şehirde mi bulunduğu) ve eğitim seviyesi gibi faktörler dikkate alınarak evreni temsil edebilecek en az 150 okul örnekleme olarak seçilmiştir. İkinci aşamada, her okuldan yaklaşık 42 öğrenci değerlendirmeye katılmak üzere tesadüfi olarak seçilmiştir. Türkiye'den sınava bu şekilde seçilen 6890 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmaya ortaokul öğrencileri (N=22) ile verilerinde eksiklik olan lise öğrencileri (N=500) dâhil edilmemiştir.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilere ait tanımlayıcı değerler

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kız	3180	49,9
	Erkek	3188	50,1
Okul Türü	Anadolu Lisesi	2839	44,6
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	1985	31,2
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	243	3,8
	Fen Lisesi	218	3,4
	Sosyal Bilimler Lisesi	218	3,4

		Anadolu İmam Hatip Lisesi	865	13,6
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf		1178	18,5
	10. Sınıf		4987	78,3
	11. Sınıf		223	3,2
	Toplam		6368	100

Çalışmada 6368 kişiden oluşan örneklemin verileri analiz edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 3180'i (49.9) kız, 3188'i (50.1) ise erkektir. Öğrencilerin yüzde 2839'u (%44.6) Anadolu Lisesi, 1985'i (%31.2) Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, 243'ü (%3.8) Çok Programlı Anadolu Lisesi, 218'i (%3.4) Fen Lisesi, 218'i (%4) Sosyal Bilimler Lisesi ve 865'i (%13.6) Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 1178'i (%18.5) dokuzuncu sınıfa, 4987'si (%78.3) onuncu sınıfa ve 223'ü (%3.2) on birinci sınıfa devam etmektedir.

Ölçme Araçları

Araştırmada kullanılan verilere 2018 yılında uygulanan PISA sınav sonuçlarına ait OECD tarafından yayınlanan açık kaynaktan ulaşılmıştır. Uygulanan başarı testlerinin ve psikolojik yapıları ölçme araçlarının geçerlilikleri ve güvenilirlikleri OECD üyesi olan ve olmayan ülkelerden uluslararası uzmanlar tarafından sağlanmıştır. Bu uzmanlar bilim, matematik ve okumada başarıyı tanımlamışlar, değerlendirme çerçeveleri ve test maddeleri oluşturmuşlar, dil eşdeğerlikleri için ileri ve geri çeviri yöntemleri kullandıktan sonra bu test ve ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri pilot çalışmalar ile test edilmiştir. Ölçeklerin orijinali İngilizce hazırlanmış olup yerel dillere çevirileri yine ilgili ülkelerdeki uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ülkeler arası karşılaştırılabilirlik için çeviri süreci üzerinde hassasiyet gösterilmiştir (PISA, 2018). PISA 2018 uygulamasına ait teknik raporda ölçme araçlarının geçerlik güvenilirliğine ait sayısal değerler yer almadığı için burada paylaşılmamıştır. Araştırmada aralarındaki ilişki incelenen değişkenler Aile Desteği, Okula Aidiyet, Hedef Yönelimi, Öznel İyi oluş, Akademik Başarı ve Akademik Dayanıklılıktır. Değişkenleri ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklere ait maddelerin tamamı Tablo 2'de yer almaktadır. Araştırmada akademik başarı olarak Matematik testi sonuçları alınmıştır. Bu çalışma kapsamında Aile Desteği, Okula Aidiyet, Hedef Yönelimi ve Akademik Dayanıklılık için Cronbach alfa iç güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.91, 0.99, 0.87 ve 0.85'tir.

Tablo 2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları

Değişken	Sorular	Cevaplar
Aile Desteği	1. Ailem, eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekler.	Dörtlü Likert: Tamamen katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum
	2. Ailem, okulda zorluklarla karşılaştığımda bana destek olur.	
	3. Ailem, kendime güvenmem konusunda beni cesaretlendirir.	
Okula Aidiyet	1. Okulda kendimi yabancı (ya da dışlanmış gibi) hissederim.	Dörtlü Likert: Tamamen Katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum
	2. Okulda diğer öğrencilerle kolaylıkla arkadaşlık kurarım.	
	3. Kendimi okulun bir parçası olarak hissederim.	
	4. Kendimi aykırı ve okula ait değilmiş gibi hissederim.	
	5. Diğer öğrencilerin beni sevdiğini düşünüyorum.	
	6. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	
Hedef Yönelimi	1. Hedefim, olabildiğince çok öğrenmektir.	Beşli Likert: Kesinlikle Doğru Değil, Kısmen Doğru, Doğru, Oldukça Doğru, Kesinlikle Doğru
	2. Hedefim, sınıfta gösterilen konuları tamamıyla öğrenmektir.	
	3. Hedefim, ders içeriklerini olabildiğince tüm ayrıntılarıyla anlamaktır.	
Öznel İyi Oluş	1. Kendinizi genel olarak nasıl hissettiğinizi düşününüz.	Dörtlü Likert: Hiç, Nadiren, Bazen, Her Zaman
	2. Kendinizi ne sıklıkla aşağıda tanımlanan şekilde hissedersiniz?: Mutlu, Korkmuş, Yaşam dolu, Perişan,	

Gururlu, Endişeli, Sevinçli, Üzgün, Neşeli		
Akademik Dayanıklılık	1. Genellikle öyle ya da böyle işlerin üstesinden gelirim.	Dörtlü Likert: Kesinlikle
	2. Başardığım şeylerden gurur duyarım.	Katılmıyorum,
	3. Birçok şeyle bir seferde başa çıkabileceğimi hissedirim.	Katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle
	4. Kendime olan inancım zor zamanların üstesinden gelmemi sağlar.	Katılıyorum
	5. Zor bir durumda kaldığım zaman, genellikle kendi çözüm yolumu bulabilirim.	

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri analizi için IBM SPSS ve IBM AMOS istatistik analiz programlarından faydalanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen lise öğrencilerinin tanımlayıcı bilgileri için sıklık ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın dışsal, aracı ve içsel değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Dışsal değişkenler arasında çoklu doğrusallık olup olmadığını belirlemek için VIF ve Tolerance değerleri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kurgulanan modelin test edilmesi için Yol Analizi yapılmıştır. Yol Analizi, Yapısal Eşitlik Model Analizinin bir türü olup analize dâhil edilen değişkenlerin tamamı gözlenen değişkenlerdir. Bu teknik çok sayıda değişken arasındaki karmaşık ilişkinin ortaya konulmasına aracılık eder (Kline, 2005; Byrne, 2015).

Araştırma kapsamında analizler veri tabanında hesaplanmış olarak sunulan toplam standart değerler üzerinden yapılmıştır. Detaylı bir kullanım kılavuzu olmaması nedeniyle ölçek maddeleri üzerinden herhangi bir analiz yapılmamıştır. Araştırmada içsel değişken olarak tanımlanan akademik başarı için Matematik testinin sonuçları alınmıştır. Matematik test sonuçları ile okuma ($r=.804$) ve fen ($r=.833$) arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olması nedeniyle elde edilecek analiz sonuçlarının seçilecek derse göre değişmeyeceği varsayılmıştır.

Yol analizi model uyum indekslerinin kontrolü ve hipotezlerin test edilmesi şeklinde iki aşamadan oluşur. Birinci aşamada uyum indeks değerlerinin istenen sınırlar içerisinde olması durumunda ikinci aşamaya geçilir. Sıklıkla başvurulan uyum indeksleri; Ki-kare/sd, RMSEA, GFI (İyilik Uyum İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), RFI (Görelî Uyum İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), TLI (Tucker Lewis İndeksi) kabul edilebilir. İyi uyum için Ki-kare/sd değerinin 3 altında, RMSEA değerinin .03 altında ve NFI, RFI, CFI, TLI değerlerinin .95 üzerinde olmaları gerekmektedir. Bu değerlere ulaşamaması durumunda model üzerinde modifikasyona gidilir. Modifikasyon kapsamında açıklayıcılık oku ekleme veya çıkarma, dışsal değişkenler arasında kovaryans okları ekleme gibi çalışmalar yapılır. Model uyum indeksleri istenen değerler arasında ise değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilir (Byrne, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007).

BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmada lise öğrencilerinin aile desteği, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş, akademik başarı ve akademik dayanıklılık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek amacıyla yol analizi yapılmıştır. Araştırmada test edilen model, Şekil 1’de yer almaktadır. Tablo 3’te aralarındaki ilişki incelenen aile desteği, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş, akademik başarı ve akademik dayanıklılık değişkenlerine ilişkin korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırma değişkenlerine ait korelasyon değerleri

	1	2	3	4	5
1. Aile Desteği					
2. Okula Aidiyet	,249**				
3. Hedef Yönelimi	,244**	,185**			
4. Öznel İyi oluş	,266**	,271**	,241**		
5. Akademik Başarı	,139**	,050**	-,078**	,027*	
6. Akademik Dayanıklılık	,295**	,267**	,371**	,221**	,058**

** p .01 düzeyinde anlamlıdır. * p .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te yer alan Pearson korelasyon değerlerine göre; aile desteği ile okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş, akademik başarı ve akademik dayanıklılık değişkenleri arasında sırasıyla $r=.249$, $r=.244$, $r=.266$, $r=.139$ ve $r=.295$ düzeylerinde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Akademik başarı ile en yüksek ilişki aile desteğiyle olup ($r=.139$, $p<.01$), bunu sırasıyla hedef yönelimi ($r=-.078$, $p<.01$), akademik dayanıklılık ($r=.058$, $p<.01$), okula aidiyet ($r=.050$, $p<.01$) ve öznel iyi oluş ($r=.027$, $p<.05$) izlemektedir. Akademik dayanıklılık ile en yüksek ilişki hedef yönelimi ($r=.371$, $p<.01$) arasındadır. Bunu sırasıyla aile desteği ($r=.295$, $p<.01$), okula aidiyet ($r=.267$, $p<.01$), öznel iyi oluş ($r=.221$, $p<.01$) ve akademik başarı ($r=.058$, $p<.01$) izlemektedir. Bunların dışında okula aidiyet ile hedef yönelimi arasında $r=.185$, öznel iyi oluş arasında $r=.271$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Son olarak hedef yönelimi ile öznel iyi oluş arasında $r=.241$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<.01$).

Yol analizi yapılabilmesi için dışsal değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmamalıdır. Değişkenler arasındaki çoklu doğrusallık olup olmadığına ilişkin varsayım, VIF ve tolerance değerleri ile kontrol edilmiştir. VIF değerinin 10'dan düşük, tolerance değerinin ise 0.1'den daha büyük olması çoklu doğrusallık olmadığını göstermektedir. Tablo 4'te değişkenlere ait VIF ve tolerance değerleri yer almaktadır (Hair, Black, Robin ve Anderson, 2010).

Tablo 4. Değişkenlere ait VIF ve tolerance değerleri

	Tolerance	VIF
1. Aile Desteği	,835	1,197
2. Okula Aidiyet	,856	1,168
3. Hedef Yönelimi	,859	1,164
4. Öznel İyi oluş	,976	1,024
5. Akademik Dayanıklılık	,822	1,217

Tablo 4'te yer alan dört değişkene ait VIF değerlerinin tamamı 10'dan küçük, tolerance değerlerinin tamamı ise 0.1'den büyüktür. Bu sonuçlar değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmadığını göstermektedir. Değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmadığı varsayımı sağlandıktan sonra yol analizi yapılmıştır.

Yol analizi, uyum indekslerinin kontrolüyle hipotezlerin test edilmesi şeklinde iki adımdan oluşur. Öncelikle uyum indeksleri kontrol edilir, değerler istenen sınırlar içerisindeyse ikinci aşamaya geçilir. Eğer uyum indekslerinde sorun varsa modifikasyon yapılır, bu müdahale sonunda değerler uygun hale gelirse analize devam edilir, gelmezse analiz sonlandırılır. Modifikasyon sayesinde önceden görülemeyen yeni yordayıcılık ilişkileri keşfedilir ve modele katkı sunan değişiklikler yapılmış olur (Şimşek, 2007). Şimşek (2007) modelleme çalışmalarında anlamlı olmayan açıklayıcılık oklarının çıkarılmasını önermektedir. Bu çalışmada öncelikle uyum indeksleri kontrol edilmiştir. Uyum indeksleri sınır değerler içerisinde olmasına rağmen öznel iyi oluş ($\beta=.002$, $p>.05$) ve okula aidiyetin ($\beta=.022$, $p>.05$) akademik başarı için anlamlı yordayıcılar olmaması nedeniyle bu iki değişkenle akademik başarı arasındaki açıklayıcılık okları modelden çıkarılmıştır. Bu bulguya göre araştırmanın H14 ve H15 numaralı hipotezleri reddedilmiştir.

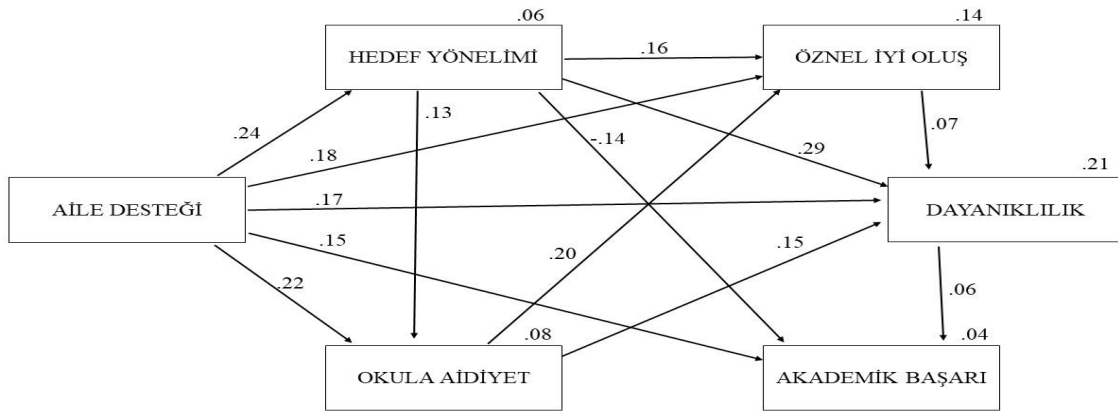
Modifikasyon kapsamında yapılan değişiklikler sonrasında yeniden yapılan yol analizine ilişkin uyum indeksi değerleri Tablo 5'te yer almaktadır. Elde edilen değerler, test edilen modele ait uyum indeksinin oldukça yüksek olduğunu gösteriyor. Ki-kare/sd (1.48), RMSEA (.009), GFI (1.000),

AGFI (.998), CFI (1.000), NFI (1.000) değerinin tamamı iyi uyumu göstermektedir (Byrne, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Tespit edilen uyum değerleri varsayılan modelin ikinci aşama analizler için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Test edilen modele ait uyum indeksi değerleri

İndikatör	Değer	Kesme Noktaları	Karar
Ki-Kare/Sd	1,480	< 3	Mükemmel Uyum
RMSEA	,009	< .5	Mükemmel Uyum
GFI	1.000	>.95	Mükemmel Uyum
AGFI	.998	>.95	Mükemmel Uyum
CFI	1.000	>.95	Mükemmel Uyum
NFI	1.000	>.95	Mükemmel Uyum

Kaynak: (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007).



Şekil 1. Test edilen model

Şekil 1'de yer alan tek yönlü oklar, yol analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki açıklayıcılık ilişkisini belirlemeye yöneliktir. Oklar üzerindeki sayısal değerler ise yol katsayılarını, içsel ve aracı değişkenler üzerindeki sayısal ifadeler ise açıklanan varyans yüzdelere göstermektedir. Yol analizine ilişkin yol katsayısı, t değeri ve test edilen hipotezlere ilişkin kararlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Test edilen yapısal modele ait ölçüm değerleri

Hipotezler	Yapısal Yollar	β	Std. Hata	t	p	Hipotez Karar
H1	Hedef Yönelimi <--- Aile Desteği	,244	,006	20,055	***	Kabul
H2	Okula Aidiyet <--- Aile Desteği	,217	,005	17,470	***	Kabul
H3	Okula Aidiyet <--- Hedef Yönelimi	,132	,011	10,628	***	Kabul
H4	Öznel İyi oluş <--- Aile Desteği	,178	,006	14,481	***	Kabul
H5	Öznel İyi oluş <--- Okula Aidiyet	,197	,013	16,303	***	Kabul
H6	Öznel İyi oluş <--- Hedef Yönelimi	,161	,012	13,308	***	Kabul
H7	Akademik <--- Aile Desteği	,170	,006	14,255	***	Kabul

Hipotezler	Yapısal Yollar	β	Std. Hata	t	p	Hipotez Kararı
H8	Dayanıklılık Akademik Dayanıklılık <--- Okula Aidiyet	,154	,013	12,997	***	Kabul
H9	Dayanıklılık Akademik Dayanıklılık <--- Öznel İyi oluş	,065	,012	5,439	***	Kabul
H10	Dayanıklılık Akademik Dayanıklılık <--- Hedef Yönelimi	,286	,012	24,370	***	Kabul
H11	Akademik Başarı <--- Aile Desteği	,154	,476	11,793	***	Kabul
H12	Akademik Başarı <--- Akademik Dayanıklılık	,064	1,043	4,702	***	Kabul
H13	Akademik Başarı <--- Hedef Yönelimi	-,139	1,030	-10,347	***	Kabul
H14	Akademik Başarı <--- Öznel İyi oluş	,153	1,030	,149	,882	Red
H15	Akademik Başarı <--- Okula Aidiyet	1,854	1,120	1,656	,098	Red

Bu çalışmada aile desteği dışsal değişken, akademik başarı ile direnç içsel değişken okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi aracı değişkenlerdir. Tablo 6 ve Tablo 7’de yer alan bulgulara göre aile desteği ($\beta=.170$, $p<.01$), okula aidiyet ($\beta=.154$, $p<.01$), öznel iyi oluş ($\beta=.065$, $p<.01$), ve hedef yönelimi ($\beta=.286$, $p<.01$), birlikte akademik dayanıklılığın anlamlı yordayıcılarıdır. Dört değişken birlikte akademik dayanıklılıktaki varyansın %21’ini yordamaktadır. Aile desteğinin akademik dayanıklılık üzerine toplam etkisi $\beta=.295$, direk etkisi $\beta=.170$, okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi aracılığıyla dolaylı etkisi ise $\beta=.125$ ’dir. Hedef yöneliminin akademik dayanıklılık üzerine toplam etkisi $\beta=.318$, direk etkisi $\beta=.286$, okula aidiyet ve öznel iyi oluş aracılığıyla dolaylı etkisi ise $\beta=.032$ ’dir. Okulda aidiyetin akademik dayanıklılık üzerine toplam etkisi $\beta=.167$, direk etkisi $\beta=.154$, öznel iyi oluş aracılığıyla dolaylı etkisi ise $\beta=.013$ ’dir.

Akademik başarı için aile desteği ($\beta=.154$, $p<.01$), hedef yönelimi ($\beta=-.139$, $p<.01$) ve dayanıklılık ($\beta=.064$, $p<.01$) anlamlı yordayıcılarıdır. Üç değişken birlikte akademik başarıdaki varyansın %4’ünü yordamaktadır. Görüleceği üzere hedef yönelimi negatif yordayıcıdır. Aile desteğinin akademik başarı üzerine toplam etkisi $\beta=.139$, direk etkisi $\beta=.154$, okula aidiyet, öznel iyi oluş, dayanıklılık ve hedef yönelimi aracılığıyla dolaylı etkisi ise $\beta=-.015$ ’dir. Hedef yöneliminin akademik başarı üzerine toplam etkisi $\beta=-.118$, direk etkisi $\beta=-.139$, dayanıklılık aracılığıyla dolaylı etkisi ise $\beta=.020$ ’dir. Okula aidiyet değişkeni akademik başarı için doğrudan anlamlı bir yordayıcı değilken dayanıklılık üzerinden dolaylı etkisi $\beta=.011$ düzeyindedir. Öznel iyi oluş değişkeni akademik başarı için doğrudan anlamlı bir yordayıcı değildir ancak dayanıklılık üzerinden $\beta=.004$ düzeyinde dolaylı bir etkisi vardır.

Öznel iyi oluş için aile desteği ($\beta=.178$, $p<.01$), hedef yönelimi ($\beta=.161$, $p<.01$) ve okula aidiyet ($\beta=.197$, $p<.01$) anlamlı yordayıcılarıdır. Ayrıca aile desteğinin hedef yönelimi üzerinden $\beta=.088$ düzeyinde dolaylı etkisi bulunmaktadır. Üç değişken birlikte öznel iyi oluşun %14’ünü yordamaktadır. Aile desteğinin öznel iyi oluş üzerine toplam etkisi $\beta=.266$, direk etkisi $\beta=.178$, okula aidiyet ve hedef yönelimi aracılığıyla dolaylı etkisi ise $\beta=.088$ ’dir. Hedef yöneliminin öznel iyi oluş üzerine toplam etkisi $\beta=.187$, direk etkisi $\beta=.161$, okula aidiyet aracılığıyla dolaylı etkisi ise $\beta=.026$ ’dir.

Okula aidiyet için aile desteği ($\beta=.217$, $p<.01$), ve hedef yönelimi ($\beta=.132$, $p<.01$), anlamlı yordayıcılarıdır. İki değişken birlikte öznel iyi oluşun %8’ini yordamaktadır. Aile desteğinin okula aidiyet üzerine toplam etkisi $\beta=.249$, direk etkisi $\beta=.217$, hedef yönelimi aracılığıyla dolaylı etkisi ise $\beta=.032$ ’dir. Son olarak aile desteği hedef yönelimi için anlamlı bir yordayıcıdır ($\beta=.244$, $p<.01$).

Tablo 7. Değişkenlere ait toplam, direk ve dolaylı etki değerleri

		Aile Desteği	Hedef Yönelimi	Okula Aidiyet	Öznel İyi oluş	Akademik Dayanıklılık
Toplam Etki	Hedef Yönelimi	,244	---	---	---	---
	Okula Aidiyet	,249	,132	---	---	---
	Öznel İyi oluş	,266	,187	,197	---	---
	Akademik Dayanıklılık	,295	,318	,167	,065	---
	Akademik Başarı	,139	-,118	,011	,004	,064
Direk Etki	Hedef Yönelimi	,244	---	---	---	---
	Okula Aidiyet	,217	,132	---	---	---
	Öznel İyi oluş	,178	,161	,197	---	---
	Akademik Dayanıklılık	,170	,286	,154	,065	---
	Akademik Başarı	,154	-,139	---	---	,064
Dolaylı etki	Hedef Yönelimi	---	---	---	---	---
	Okula Aidiyet	,032	---	---	---	---
	Öznel İyi oluş	,088	,026	,000	---	---
	Akademik Dayanıklılık	,125	,032	,013	---	---
	Akademik Başarı	-,015	,020	,011	,004	---

TARTIŞMA/ SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre aile desteği, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş birlikte akademik dayanıklılığı oldukça yüksek düzeyde yordamaktadır. Dayanıklılık için en önemli yordayıcı hedef yönelimi olup onu aile desteği, okula aidiyet ve öznel iyi oluş izlemektedir. Hedef yönelimi yüksek öğrencilerin, geleceğe ilişkin planlama ve çalışmalarında süreklilik aracılığıyla akademik dayanıklılıkları gelişmektedir (Martin ve Marsh, 2006). Dayanıklı bireyler dünyaya daha pozitif bakmakta ve gelecekleri için umut içerisinde olmaktadır (Mak ve ark., 2011). Hedef yönelimi ve dayanıklılık arasındaki pozitif ilişki farklı araştırmaların sonuçları tarafından da desteklenmektedir (Najafzadeh ve ark., 2018). Öğrencileri gelecekleri için etkili hedefler belirlemeye teşvik etmek ve bu hedeflere yönelik şimdiden nasıl çalışacaklarını göstermek onların dayanıklılıklarının artmasında yardımcı olacaktır (Locke ve Latham, 2002). Ailenin öğrenciye yönelik desteği onun zorluklarla başa çıkmasında daha dayanıklı olmalarına yardımcı olmaktadır. Aile desteğinin akademik dayanıklılık üzerine direk etkisine yönelik bir çalışma bulunmamasına rağmen ailedeki iletişimin akademik dayanıklılığı artırdığı tespit edilmiştir (Jowkar ve ark., 2011; Kitano ve Lewis, 2005). Ev ortamının iyileştirilmesi, aile üyeleri arasında pozitif etkileşim kurulması, ebeveynin çocuklarına ilişkin beklentilerinin yüksek olmasının akademik dayanıklılığın geliştirilmesi aileyi önemli bir kaynak haline getirmektedir (Arellano ve Padilla, 1996; Wang ve ark., 1994). Ailenin sosyo ekonomik düzeyi, çocuğa yönelik algısı, ilgisi, okulla iletişimi akademik dayanıklılığı olumlu yönde etkilemektedir (Waxman ve ark., 2003). Aile desteğinin akademik dayanıklılık üzerine, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş aracılığıyla da olumlu etkisi bulunmaktadır. Okula aidiyeti yüksek olan öğrencilerin akademik dayanıklılıkları yüksek olmaktadır (Gonzalez ve Padilla, 1997). Kendileriyle ilgili olumlu algıları yüksek, hayata bakışları pozitif (Wagnild ve Young, 1990; Werner ve Smith, 1992), çevrelerine olumlu bakan, sosyal çevresinde kendini güvende hisseden (Wang, 2009) öğrencilerin akademik dayanıklılıkları da yüksek olmaktadır.

Bu çalışmada akademik başarı üzerine etkisi incelenen aile desteği, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş ve akademik dayanıklılığın kuvvetli yordayıcılar olmadığı tespit edilmiştir. Okula aidiyet ve öznel iyi oluş direk anlamlı yordayıcılar değilken akademik başarı üzerine aile desteği ve dayanıklılığın pozitif, hedef yöneliminin ise negatif etkisi bulunmaktadır. Üç değişken birlikte akademik başarıyı düşük düzeyde açıklamaktadır. Değişkenler arasında aile desteği akademik başarının en önemli yordayıcısıdır. Ailesinden destek gören öğrencilerin akademik anlamda daha

başarılı oldukları söylenebilir. Eğitimin tüm boyutlarıyla iyi bir biçimde sürdürülmesi için ailenin desteği çok önemlidir (Albright ve ark., 2011; Shure ve Aberson, 2013). Ailesinden sosyal açıdan destek gören öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı oldukları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Kristjansson ve Sigfúsdóttir, 2009; Unger ve ark., 2000; Yıldırım, 2016). Akademik dayanıklılık kavramının ortaya çıkışı bazı öğrencilerin diğerleriyle aynı olumsuz koşullara maruz kalmasına rağmen akademik başarılarının neden daha yüksek olduğunu açıklanmaya yönelik çalışmaların bir sonucudur. Bu çalışmada akademik başarı ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişki çok düşük seviyede kalmıştır. Bu durum çalışmanın düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip tüm öğrencilerle uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde yer alan çalışmaların tamamına yakın düşük sosyo-ekonomik statülü öğrenciler üzerindedir. Foshee (2013) ile Najafzadeh ve ark. (2018) çalışmalarında dayanıklılığın akademik başarıyı pozitif anlamda yordadığını tespit etmiştir. Farklı olarak, Sarwar ve ark. (2010) dayanıklılığın akademik başarıyı yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen en ilginç sonuç hedef yönelimi ile akademik başarı arasında negatif ilişki olmasıdır. Oysaki birçok çalışmada tam tersine hedef yöneliminin akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir (Jowkar ve ark., 2014; Najafzadeh ve ark., 2018). Bu sonucun nedeni, öğrencilerin bir üst kademeye geçiş için girilen sınavlar çerçevesinde çalışılması dolayısıyla hedefin iyi bir okulu kazanmak olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sınav odaklı çalışmalarda konunun özünün öğrenilmesinden çok soruların çözülmesinde faydalı ipuçlarına odaklanılmaktadır. PISA sınavı ise tam tersine konuyu anlamlı öğrenmenin daha çok başarı getirdiği bir uygulamadır. Bundan dolayı hedef yönelimi okul sınavları veya ulusal seçme sınavlarıyla pozitif ilişkili iken PISA sınavıyla negatif ilişkili bulunmuş olabilir. Bu çalışmada öznel iyi oluşun akademik başarı için anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bücken ve ark. (2018) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında öznel iyi oluş ve akademik başarı arasında ortalama düşük düzeyde (0.16) pozitif ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Huebner (1991) ile Huebner ve Alderman (1993) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri için aile desteği ve hedef yönelimi anlamlı yordayıcılardır. İki değişken birlikte okula aidiyetteki varyansı kısmen açıklamaktadır. Bulgulara göre okula aidiyet için aile desteği hedef yöneliminden daha etkilidir. Bu sonuçlara göre ailelerin çocuklarıyla ilgilenmesi ve onu desteklemesi okula ilgilerini artırmaktadır. Benzer şekilde geleceği için planlama yapan şimdiki çalışmaları ile hedefleri arasında bağ kuran öğrencilerin de okula aidiyetlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ailenin sosyal desteğinin öğrencilerin okula aidiyetlerini artırdığına ilişkin araştırma bulgusunu destekleyen çok sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır (Allen ve ark., 2018; Chu ve ark., 2010; Gök ve Kocayörük, 2019; Şahin, 2011; Yalçın, 2015). Yalçın (2015) yaptığı meta analiz çalışmasında ailenin desteğinin öznel iyi oluş üzerine olan etkisinin arkadaş ve öğretmen desteğinden daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Anderman'a (2003) göre geleceği için hedef belirleyen, hedefi ile okul çalışmaları arasında bağ kuran ve hedeflere ulaşmak için çaba gösteren öğrencilerin okula aidiyetleri yüksek olmaktadır

Aile desteği, hedef yönelimi ve okula aidiyet öznel iyi oluş için anlamlı yordayıcılardır. Üç değişken birlikte öznel iyi oluştaki varyansı orta düzeyde açıklamaktadır. Üç değişkenin de yordayıcılık düzeyleri birbirine yakındır. Ailesinden akademik başarısı için destek gören, geleceği için beklentileri olan ve kendisini okulun bir parçası olarak hisseden öğrencilerin kendilerinin daha mutlu ve huzurlu hissettikleri söylenebilir. Öznel iyi oluş bireyin sağlıklı beslenme, egzersiz yapma, riskli davranışlardan uzak durma, okula disiplin sorunu çıkarmama, daha az stres ve depresyon gibi çok sayıda olumlu durumla ilişkilidir (Bücken ve ark., 2018). Bu yönüyle de kendini iyi hisseden öğrencinin akademik hayatının daha uyumlu olacağı söylenebilir (Allen ve ark., 2018; Şahin, 2011; Uslu ve Gizir, 2017). Ranson ve Urichuk (2008) çalışmalarında aile desteği ile okula aidiyet arasında orta düzeyde pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Son olarak aile desteği hedef yönelimindeki varyansı düşük düzeyde yordamaktadır. Buna göre ailenin sosyal desteğinin çocukların kendileri için hedef belirleme ve bu hedefle okul arasında bağ kurma durumlarını geliştirdiği söylenebilir.

Bulgulara dayalı olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar, aile desteğinin, ailenin çocuğa yanında olduklarını hissettirmelerinin çocuğun akademik, psikolojik ve sosyal yönden olumlu katkılarının olacağını bir kez daha ortaya koymuştur. Yanında aile desteğini hisseden çocukların geleceğe daha fazla umutla baktıkları, güçlüklerin üstesinden daha rahat geldikleri söylenebilir. Gelecek için hedef

belirleme ve bu hedefle şimdiki çalışmalar arasında bağ kurabilmenin öğrencinin psikolojik açıdan iyi oluşuna ve zorluklarla başa çıkabilme becerisine katkısının olduğu elde edilen bir diğer sonuçtur. PISA sınavındaki akademik başarı için üzerine etkisi incelenen beş değişkenin çok az etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum PISA'daki akademik başarı veya başarısızlığın nedenlerinin belirlenmesine yönelik yeni araştırmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada kurgulanan model tüm örneklemde elde edilen veriler üzerinde test edilmiş olup araştırmacılar için, modelin farklı sosyo-ekonomik statüye sahip öğrencilerde nasıl çalıştığının belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılması önerilir. Benzer şekilde bu çalışmada test edilen modelin farklı ülkelerdeki katılımcılar üzerinde nasıl çalıştığı da karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Bu çalışmada ele alınan değişkenler ile akademik başarı arasında kuvvetli yordayıcılık ilişkisi elde edilememiştir. PISA sınavındaki başarıyı yordayan değişkenlerin ortaya koyulması için farklı değişkenlerin ele alındığı araştırmalar tasarlanabilir. Elde edilen bulgular özellikle rehber öğretmenler olmak üzere, okul yöneticileri ve öğretmenler açısından da yol göstericidir. Aileler çocuklarına çok boyutlu destek vermeleri için desteklenmeli ve bu desteğin nasıl olması gerektiği açısından bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirme okul boyutunda olabileceği gibi medya araçlarıyla ülke çapında da olabilir. Öğrenciler de kendilerine hedefler belirlemeleri ve bu hedefler için adım atmaları konusunda bilgilendirilmelidir. Özellikle okul yöneticileri de öğrencilerin okula aidiyetlerini artırmaya yönelik çeşitli sosyal, sportif, sanatsal etkinlikler düzenlemelidirler.

KAYNAKLAR

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA OECD* (No. 167). Working Paper.
- Albright, M. I., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. A. (2011). *School-Family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educ Psychol Rev* 30(2018), 1–34.
- Altınsoy, F., & Özyer, K. K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology*, 94(4), 795.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Anderman, L. H., & Leake, V. S. (2007). *The interface of school and family in meeting the belonging needs of young adolescents*. In S. B. Mertens, V. A. Anfara, & M. M. Caskey (Eds.), *The young adolescent and the middle school* (pp. 163-182). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Arellano, A.R. & Padilla, A.M. (1996). *Academic invulnerability among a select group of Latino University students*. Center for Language Education and Research. Los Angeles. CA.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547–558.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Burkhalter, R., Thompson-Haile, A., Rynard, V., & Manske, S. (2017). *2016/2017 Canadian student, tobacco, alcohol and drugs survey microdata user guide*. Propel Centre for Population Health Impact, University of Waterloo, 1-51.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74(2018) 83-94.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Psychology Press.

- Cappella, E., & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of educational psychology*, 93(4), 758-771.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Routledge, East Sussex.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: *Cross-cultural variability*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196.
- Chu P. S., Saucier D. A., Hafner E. (2010) Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology* 29(6), 624-45.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(12), 223–243.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584–608.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Foshee, C. M. (2013). *Conditions that promote the academic performance of college students in a remedial mathematics course: Academic competence, academic resilience, and the learning environment*. USA: Arizona State University.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Book.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317.
- Gök, E., & Kocayörük, E. (2019). Temel psikolojik ihtiyaçlar, aile aidiyeti ve ebeveyn algısı değişkenlerinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 21-51.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C., & Early, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of psychiatric nursing*, 10(4), 235-244.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103–111.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social indicators research*, 30(1), 71-82.
- Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). Family communication patterns and academic resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 87-90.

- Jowkar, B., Kojurı, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33-44.
- Kapıkıran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kester, V. M. (1994). Factors that affect African-American students' bonding to middle school. *The Elementary School Journal*, 95(1), 63-73.
- Kitano, M., & Lewis, R. (2005). *Resilience and coping: implication for gifted children and youth at risk*. *Roeper Review* 27(4), 200-205.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Kristjánsson, A. L., & Sigfúsdóttir, I. D. (2009). The role of parental support, parental monitoring, and time spent with parents in adolescent academic achievement in Iceland: A structural model of gender differences. *Scandinavian journal of educational research*, 53(5), 481-496.
- Kwek, A., Bui, H. T., Rynne, J., & So, K. K. F. (2013). The impacts of self-esteem and resilience on academic performance: An investigation of domestic and international hospitality and tourism undergraduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(3), 110-122.
- Levesque, C., Zuehlke, A.N., Stanek, L.R., & Ryan, R.M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E.A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21(1), 19-70.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Mak, W. W., Ng, I. S., & Wong, C. C. (2011). Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of counseling psychology*, 58(4), 610-630.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Moen, F., Skaalvik, E., & Hacker, C.M. (2009). Performance psychology among business executives in an achievement oriented environment. *Journal of Excellence*, 13(2), 78-96.
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success*(Vol. 29). Peter Lang.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology*. Springer Publishing Company.
- 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), 30-38.
- Najafzadeh, M., Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2018). A dynamic model of EFL learners' personal best goals, resilience, and language achievement. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 7(3), 267-296.
- Napoli, M., Marsiglia, F. F., & Kulis, S. (2003). Sense of belonging in school as a protective factor against drug abuse among Native American urban adolescents. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 3(2), 25-41.
- OECD, (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Park, Y. S., Kim, U., & Han, K. H. (2003). How Korean children and adolescents perceive their parents: indigenous psychological analysis. *Korean Journal of Psychological and Social Issues*, 9(2), 127-164.
- Prince-Embury, S. (2013). *Translating resilience theory for assessment and application with children, adolescents, and adults: Conceptual issues*. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 9-16). Springer, New York, NY.

- Ranson, K.E., & Urlichuk, L.J. (2008). The effect of parent–child attachment relationships on child biopsychosocial outcomes: A review. *Early Child Development and Care*, 178(2), 129–152.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. Routledge.
- Routt, M. L. (1996). Early experiences that foster connectedness. *Dimensions of Early Childhood*, 24(4), 17-21.
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1-11.
- Sarwar, M., Inamullah, H., Khan, N., & Anwar, N. (2010). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(8), 19-24.
- Schmidt, J.A., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37–46.
- Scott, R., & Scott, W.A. (1998). *Adjustment of Adolescents: cross-cultural similarities and differences*. London: Routledge.
- Shure, M., & Abernson, B. (2013). *Enhancing the process of resilience through*. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 481-503). New York: Springer.
- Snyder, C.R. and Lopez, S.J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Szatmari, P., Zwaigenbaum L., Georgiades S., Elsabbagh M., Waddell C., Bennett T., Bryson S., Duku E., Fombonne E., Miranda P., Roberts W., Smith I., Vaillancourt T., Volden J. (2016). *Resilience and developmental health in autism spectrum disorder*. In. Edited by Matthew Hodes Susan Gau positive mental health, fighting stigma and promoting resiliency for children and adolescents. Elsevier. 125 London Wall, London EC2Y 5AS, UK.
- Şahin, G. N. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Unger, D. G., McLeod, L. E., Brown, M. B., & Tressell, P. A. (2000). The role of family support in interparental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 191-202.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63-82.
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1990). Resilience among older women. *Journal of Nursing Scholarship*, 22(4), 252-255.
- Wang, J. (2009). A study of resiliency characteristics in the adjustment of international graduate students at American universities. *Journal of Studies in International Education*, 13(1), 22-45.
- Wang, M. C., Haertel, G.D., & Walberg, H. J. (1994). *Educational resilience in inner cities*. In M. C. Wang & E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Research Report. Washington, DC: Institute of Education Sciences.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 21-32.
- Yıldırım, İ. (2016). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38.

Extended Abstract

According to the self-determination theory, supporting basic psychological needs is important for intrinsic motivation, academic success and life satisfaction at all educational levels (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004). Recently, self-determination theory has been integrated with the achievement goal orientation theory to investigate the adoption of goals as orbits of basic psychological needs among students (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011). This approach makes sense given that the theory of achievement goal orientation also includes the distinction between intrinsic and extrinsic motivation in terms of mastery and performance goals (Elliot and Murayama, 2008). Another relevant motivating factor in academic settings is self-efficacy, which is associated with both the emotional support of parents and the goal of mastery. More specifically, mastery goal orientation is considered the results of students' academic self-efficacy beliefs (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004) and self-efficacy can be predicted by the emotional support of parents (Moen, Skaalvik, & Hacker, 2009). In addition, all of the above variables have been associated with both academic success and subjective well-being (Linnenbrink-Garcia, Tyson & Patall, 2008). Therefore, there is a reason to investigate the relationships between the emotional support of parents, mastery goal orientation, and subjective well-being, sense of belonging to the school, flexibility and academic achievement within an integrated model. The main goal of this study is to determine whether parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging to school can be used to predict high school students' levels of resilience and academic achievement. In addition, it is aimed to examine how these variables predict academic resilience and achievement levels. This research can inform educators about how the interaction between perceived context and corresponding personal motivations can predict the outcomes that are important for high school students' adaptation to school and life. Subjective well-being is a structure that reflects an individual's understanding of self-evaluation. Snyder and Lopez (2002) defined subjective well-being as “cognitive and affective assessments of one's life”. These evaluations include affective responses such as happiness and depression to events, as well as cognitive judgments such as life satisfaction and satisfaction. The fact that parents are interested in high school students and provide emotional support to give autonomy correlates positively with their high self-esteem development. Students' level of satisfaction with their parents and school life is directly related to their well-being. The well-being of the students also affects their academic performance. As a result, one way to support students' well-being is to encourage all parents to be more aware of their children's interests and concerns, and to ensure that children are interested in school life, including the difficulties they face at school (Goleman, 2005). In mastery goal orientations, focus is on competence, learning and understanding development. Mastery goals can be compared with intrinsic motivation. Self-efficacy generally correlates positively with mastery goal orientation. Previous research has shown that mastery goal orientation (related to self-development and growth) is associated with academic achievement and positively associated with subjective well-being (Linnenbrink-Garcia et al., 2008; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008). The subjective well-being of the students is also related to the goals they pursue in their success. Academic resilience is the probability that a student, who is disadvantaged due to his family's socio-economic status, his/her region, school environment, school facilities, and his circle of friends, will show better academic performance than other students who have the same conditions. Despite all the impossibilities, academically resilient students strive to be academically successful and their motivation for success is high (OECD, 2018). OECD develops suggestions to improve the situation of disadvantaged students by identifying the factors that make durable students successful through the PISA exam. Factors that increase the resilience levels of disadvantaged students according to the PISA exam, pre-school education, socio-economic and culturally good families, positive school climate, having extra-curricular activities, attending school, establishing positive relationships with students' friends (Agasisti, Avvisati, Borgonovi, & Longobardi, 2018). Children who are appreciated by their teachers, accepted by their friends, who have strong communication with their friends, and participate in the social activities of the school have high sense of school belonging (Chiu, Chow, McBride, & Mol, 2016). Sense of school belonging develops thanks to teachers' efforts to create an environment of trust in the classroom (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007). The academic achievement (Chiu et al., 2016), motivation towards academic studies (Freeman et al., 2007), attitudes towards school, psychological well-being (Hagerty,

Williams, Coyne, & Early, 1996) are positively correlated with higher sense of school belonging. On the other hand, stress levels, depression levels (Anderman, 2002) loneliness, hopelessness (Altınsoy, & Özyer, 2018) school dropout rates, substance use levels (Napoli, Marsiglia, & Kulis, 2003) are negatively correlated with the sense of school belonging. Taken together, in the light of previous research findings and theoretical assumptions, a path analysis was made of the above variables according to the following model: parents' emotional support → subjective well-being → mastery goal orientation → sense of belonging in school → resilience → academic achievement level. This model is based on the theoretical assumption that the emotional support of parents in the social context facilitates natural growth processes, including naturally motivated behavior, while lack of emotional support is associated with weaker motivation, stamina and subjective well-being (Deci, & Ryan, 2002). The data of the study were obtained from 6358 high school students evaluated within the scope of the International Student Evaluation Program (PISA) exam applied in 2018. In order to test predictions of a causal model explaining the impact of students' perceptions of parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging in school on their academic resilience and achievement the relationships between the variables were examined through path analysis within the scope of structural equation modeling. According to the model obtained, parents' emotional support is the external variable, academic success and resilience are the internal variable, belonging in the school, private well-being and target orientation tool variables. Parents' emotional support, belonging in the school, subjective well-being and mastery goal orientation together are significant predictors of academic resilience. The four variables together predict 21 percent of the variance in academic achievement. Parents' emotional support, mastery goal orientation and resilience are significant predictors of academic achievement. The three variables together predict 4 percent of the variance in academic achievement. Target orientation is a negative predictor. School belonging and subjective well-being are not directly predictors of academic success. However, both have indirect effects through resilience.