



AKADEMİK BAŞARININ YORDAYICISI OLARAK GÜNDELİK SIKINTILAR VE SOSYAL DESTEK

DAILY HASSLES AND SOCIAL SUPPORT AS PREDICTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

İbrahim YILDIRIM*

ÖZET: Bu çalışmada gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordadığı incelenmiştir. Araştırmaya 564 (% 58.6) kız, 398 (% 41.4) erkek olmak üzere toplam 962 öğrenci alınmıştır. Veri toplama araçları olarak, Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler, Adımsal Regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, aile, geniş çevre, öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar ve cinsiyet ile aile, arkadaş desteği değişkenleri akademik başarıyı manidar olarak yordamaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları destek ile arkadaş sıkıntısı değişkenleri ise akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır. Bulgular literatür ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akademik başarı, gündelik sıkıntılar, sosyal destek, öğrenciler.

ABSTRACT: In the present study, the prediction capacity of daily hassles, social support, and gender variables on academic achievement of 8th-11th grades students were examined. The sample of the study included totally 962 (564 female, 398 male) students. Daily Hassles Scale (DHS), and Perceived Social Support Scale (PSSS-R) were administered in order to gather the data in this study. The data were analyzed by Stepwise Regression technique. Major findings of this study were, daily hassles with family, daily hassles with environment, daily hassles with academic life; and family support, peer support, and gender predicted academic achievement of 8th-11th grades students significantly. Teacher support and daily hassles with peer did not predict academic achievement significantly. The findings were discussed in the light of related literature, and suggestion were made.

Keywords: Academic achievement, daily hassles, social support, students.

1. GİRİŞ

Türk eğitim sistemi akademik başarı odaklıdır ve öğrencinin üniversiteye girmesi en önemli hedef haline gelmiştir. Üniversiteye hazırlık süreci ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak lise yıllarında devam etmekte; öğrencilerin çoğu, okulunun yanısıra dershanelere de devam etmekte, bazı öğrenciler öğretmenlerden özel dersler almaktadırlar. Öğrenciler, ilköğretim yıllarında, Anadolu Lisesi, Fen lisesi gibi bir okula girebilmek amacıyla Orta Öğretim Kurumları Sınavı'na (OKS) hazırlanmaktadır. Çünkü, öğrencinin okuduğu lise türü üniversiteye girip giremeyeceğinin önemli bir göstergesidir. ÖSYM 2004 verilerine göre, lisans programına yerleştirilenlerin oranı (açık öğretim hariç), toplam meslek lisesi mezunları için % 1,10; genel lise mezunları için % 4,80; süper lise mezunları için % 22,43 iken bu oran Anadolu Lisesi mezunları için % 45,33; Fen Lisesi mezunları için ise % 73,43'e kadar çıkmaktadır.

Üniversiteye hazırlık süreci lise yıllarında da yoğun olarak devam etmektedir. Ancak, sonuçta her yıl üniversite sınavına başvuran öğrencilerden ortalama % 10 kadarı bir lisans programına yerleştirilebilmektedir (Tablo-1). Bu nedenle, üniversiteye hazırlık süreci öğrenciler için yarışmacı, uzun, zor ve zorlanmalı bir süreç olarak yaşanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin bazı bedeller ödedikleri, depresyona girdikleri görülmektedir (Ergene ve Yıldırım, 2004).

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü-Psikolojik Danışma ve Rehberlik programı, iyil@hacettepe.edu.tr

Çocuğunun iyi yetişmesi ve üniversiteye girebilme şansının artması amacıyla, çoğu ailenin, oturduğu semtteki okul yerine, daha iyi eğitim verdiği düşündüğü farklı bir semtteki okula çocuğunu kaydettirdiği, okula gidiş dönüşte öğrencilerin her gün saatlerce yoğun trafikte yolculuk yaptıkları görülmektedir. Bütün çabasına ve ödediği bedellere karşın üniversiteyi kazanamayan öğrenciler sonraki yıllarda dersanelerden kurslar almaya ve Öğrenci Seçme sınavı'na (ÖSS) girmeye devam etmektedirler.

Tablo-1. Üniversite Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na başvuran ve dört yıllık lisans programına (Açıköğretim hariç) yerleşenlerin yıllara göre sayı ve yüzdeleri*

YIL	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Başvuran	1398367	1355707	1478365	1407920	1471197	1817590	1593831	1897196	1730876
Yerleşen	147874	153230	153214	160227	166955	174555	187190	197771	199819
%	10,6	11,3	10,4	11,4	11,3	9,60	11,74	10,42	11,54

* ÖSYM istatistiklerinden alınmıştır.

Akademik başarının çok sayıda faktörle ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Akademik başarının zeka, yetenek (Eski, 1980) özlük, kişilik ve ailesel nitelikleri, mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri (Özgüven, 1974), çalışma alışkanlıkları (Can, 1992), özsaygı (Güngör, 1989), yalnızlık (Demir, 1990; Ishiyama, 1984; Ponzetti & Gate, 1981), sınav kaygısı (Öner, 1990) ile ilişkili olduğu görülmüştür. Boyun eğici davranışlar ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı manidar olarak yordamaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Albayrak-Kaymak (1987) ve Yıldırım (2000) sınav kaygısının öğrenci başarısını manidar düzeyde yordadığına ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

Sosyal destek ile öğrencinin akademik başarısı arasında manidar ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003; Yıldırım, 1998; Osseiran-Waines & Almacian, 1994). Yapılan çalışmalar, sosyal desteğin, öğrencilerin akademik başarılarının yanısıra, okula devam etmeleri ve okula uyum sağlamalarında da önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Lopez, Ehly, & Vazquez, 2002; Yıldırım, 2000; Malecki & Elliott, 1999; Ladd, 1990; Mallinckrodt, 1988).

Türk eğitim sisteminde öğrencilerin OKS ve ÖSS'ye hazırlanırken gündelik olarak aileleriyle, okula gidip dönüşle, çevreyle, okulla ve öğretmenlerle, arkadaşlarıyla ilgili olarak bazı gündelik sıkıntılar yaşadıkları gözlenmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bu gündelik sıkıntıların öğrencilerin başarılarını ne yönde etkilediğine ilişkin Türkiye'de bir araştırmaya raslanmamıştır.

Gündelik sıkıntılar (daily hassles) bireylerin günlük yaşantısında görülen, bireyleri strese sokan, tiksindiren, sinirlendiren şeyler olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2004a). Lazarus (1984)'a göre öğrencilerin yaşadığı gündelik sıkıntılar okul çalışmalarının kötü gitmesi veya okulun sıkıcı hale gelmesi gibi gündelik yaşantılardır. Literatür incelendiğinde, bireylerin gündelik olarak yaşadıkları zaman baskısı, çalışma, çevre, aile, kişiler arası olaylar, parasal konular, sorumluluklar, gelişimsel değişme, akademik başarı, romantik problemler, arkadaşlık problemlerinin gündelik sıkıntılarla ilgili önemli faktörler olarak sıralandığı (Holm & Holroyd, 1992; Kohn, Lafreniere, & Gurevich, 1990; Kanner, Coyne, Schaeffer, & Lazarus, 1981) görülmektedir.

Compas, Howell, Phares, Williams ve Ledoux (1989), stresin çoğu çocuğun gündelik yaşamının bir parçası olduğunu, stresin akranlarla ve kardeşlerle kavga, anne baba ile tartışma, evde yapılan gündelik çalışmalar, okulla ilgili sorumluluklar gibi gündelik sıkıntılar aracılığıyla yaygınlaştığını belirtmektedirler. Moulds (2003) öğrencilerin gündelik sıkıntılarını kişisel sıkıntılar, akran ve okul ile ilgili sıkıntılar ve aile ile ilgili sıkıntılar olarak üç kategoride tanımladıklarını belirterek, stress semptomlarının bu gündelik sıkıntılara eşlik ettiği sonucuna varmıştır.

Gündelik sıkıntıların olumsuz etkileri araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Peterson, Folkman, Bakeman, 1996; Roberts, 1995). Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, gündelik sıkıntılar, önemli bir stres kaynağıdır ve psikolojik semptomları olumsuz yaşam olaylarından daha güçlü yordamaktadır (Chamberlain ve Zika, 1990; Holahan ve Holahan, 1987; Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981) Lazarus ve Folkman (1984) ile Maybery ve Graham (2001) gündelik sıkıntıların olumsuz psikolojik ve somatik rahatsızlıkların en iyi yordayıcıları olduğunu belirtmektedirler. Vollrath (2000) ise nevrozizm ve dışadönüklüğün gündelik sıkıntılar ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Dunkley ve Blankstein (2000) depresyon ile sosyal sıkıntılar, akademik sıkıntılar ve genel sıkıntılar arasında pozitif ve manidar düzeyde ilişkiler saptamışlardır.

Türkiye’de, yukarıda da belirtildiği gibi, sınavlara hazırlık sürecinde öğrenciler, okulun yanı sıra dersanelere de devam etmektedirler. Bu süreçte öğrencilerin, kendi aileleri, arkadaşları, okulu, öğretmenleri ve dersleri, okula gidiş dönüş, trafik ve gürültü ile ilgili çeşitli gündelik sıkıntılar yaşadıkları ve oldukça zorlanmalı bir süreç yaşadıkları gözlenmektedir. Öğrencilerin bu süreçte, başta kendi aileleri olmak üzere, öğretmenleri tarafından desteklenmeleri; öğrencilerin birbirleriyle sağlıklı ilişkiler içinde olmaları beklenmektedir. Ancak, bazı öğrencilerin, ailelerinden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yeterince destek algılamadıkları anlaşılmaktadır (Yıldırım, 1999). Öğrencilerin yaşadıkları sözkonusu gündelik sıkıntılara eşlik eden sosyal destek eksikliğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceği akla gelmektedir. Bu nedenlerle, bu çalışmanın birinci amacı, aile, arkadaş, öğretim yaşamı, geniş çevre ile ilgili gündelik sıkıntılar ve cinsiyet ile aile, arkadaş, öğretmen desteği değişkenlerinin dersanelere devam eden 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını yordayıp yordamadığını incelemektir. İkinci amacı, anne baba, öğretmen ve yöneticilerin dikkatini gündelik sıkıntılar ve sosyal destek kavramları üzerine çekmektir.

1.1 Problem

Bu çalışmada “gündelik sıkıntılar ve sosyal destek değişkenleri dersanelere devam eden 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını manidar olarak yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya dayalı olarak araştırmanın alt problemleri şöyle belirlenmiştir: Aile, arkadaş, öğretim yaşamı ve geniş çevre ile ilgili sıkıntılar ile aile, arkadaş, öğretmen desteği ve cinsiyet değişkenleri, (a) Birlikte akademik başarının ne kadarını yordamaktadır? (b) Bu değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarını yordamadaki güçleri nedir? (c) Bu değişkenlerin akademik başarıyı yordamadaki önem sırası nedir?

2. YÖNTEM

2.1 Katılımcılar

Araştırmaya 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde, Ankara merkezinde bulunan sekiz dershaneye devam eden 564 (% 58.6) kız, 398 (% 41.4) erkek olmak üzere toplam 962 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 186’sı (% 19) sekizinci, 195’i (% 20) dokuzuncu, 282’si (% 29) onuncu ve 299’u (% 31) onbirinci sınıf öğrencisidir. Bütün öğrenciler üniversiteye girmek amacıyla olduklarını ifade etmişlerdir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ)

GSÖ, Türkiye koşullarında Yıldırım (2004a) tarafından geliştirilmiştir. GSÖ’de dört alt ölçek (AİS= Aile Sıkıntısı, ARS= Arkadaş Sıkıntısı, ÖYS= Öğretim Yaşamı Sıkıntısı, GÇS= Geniş Çev-

re Sıkıntısı) ve toplam 52 madde bulunmaktadır. AİS, ailenin çocuğu ders çalışmaya zorlaması, öğrenciyle yeterince ilgilenmemesi, çocuktan yüksek başarı beklemesi, ailede yaşanan geçimsizlikler gibi sıkıntıları içermektedir. ARS, arkadaşlarla geçinememek, akademik başarı yarışması, karşı cinsten arkadaşla yaşanan sorunlar, arkadaşlarca önemsenmeme gibi sıkıntıları kapsamaktadır. ÖYS, okula uyum sağlayamama, fazla ev ödevi verilmesi, okul zorbalığı, düşük not alma endişesi, öğretmenlerin anlayışsız ve kaba davranışları gibi sıkıntılardan oluşmaktadır. GÇS ise, okuldershane-ev arasında koşuşturmak, çevredeki gürültü, trafik sıkışıklığı gibi gündelik sıkıntılardan oluşmaktadır.

GSÖ'nin ve alt ölçeklerin geçerliği faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği yolu ile incelenmiştir. Faktör analizi ile AİS, ARS, ÖYS ve GÇS alt ölçeklerinin yapı geçerliği incelenmiş, her alt ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. GSÖ'nin ve alt ölçeklerin, Beck Depresyon Ölçeği (BDI), Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) ile korelasyonları incelenmiş ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. GSÖ'nin ve alt ölçeklerin güvenilirliği için ise Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış, ayrıca test tekrar test güvenilirliği (r_{xx}) incelenmiştir. GSÖ'nin tümü için Alpha= .91, r_{xx} = .93; AİS için Alpha= .83, r_{xx} = .81; ARS için Alpha= .77, r_{xx} = .81; ÖYS için Alpha= .83, r_{xx} =.86; GÇS için Alpha= .75, r_{xx} =.82 bulunmuştur (Yıldırım, 2004a).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

ASDÖ-R, Türkiye koşullarında Yıldırım (2004b) tarafından geliştirilmiştir. ASDÖ-R'de üç alt ölçek (AİD= Aile Desteği, ARD= Arkadaş Desteği, ÖGD= Öğretmen Desteği) ve toplam 50 madde bulunmaktadır. AİD, çocuğa gerçekten güvenmek ve onu anlamak, hatalarını nazikçe düzeltmek, üstün ve güçlü yanlarını vurgulamak, başarılarını takdir etmek gibi aile desteğini içermektedir. ARD, bir haksızlığa uğradığında arkadaşlarınca gerçekten desteklenmesi, derslerle ilgili bilgilerini paylaşmaları, sinirlendiğinde arkadaşlarınca yatıştırılması gibi içerikten oluşmaktadır. ÖGD ise çocuğun hatalarını nazikçe düzeltmek, üstün yanlarını vurgulamak, dersle ilgili sorularını içtenlikle cevaplandırmak, adil davranmak gibi destekten oluşmaktadır.

ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin geçerliği faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği yolu ile incelenmiştir. Faktör analizi ile AİD, ARD ve ÖGD alt ölçeklerinin yapı geçerliği incelenmiş, her alt ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. ASDÖ-R ve alt ölçekleri ile Beck Depresyon Envanteri (BDI) ve GSÖ alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin güvenilirliği için önce Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış, ayrıca test tekrar test güvenilirliği (r_{xx}) incelenmiştir. ASDÖ-R'nin tümü için Alpha= .91, r_{xx} = .93; AİS için Alpha= .83, r_{xx} = .81; ARS için Alpha= .77, r_{xx} = .81; ÖYS için Alpha= .83, r_{xx} =.86; GÇS için Alpha= .75, r_{xx} =.82 bulunmuştur (Yıldırım, 2004b).

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin demografik nitelikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 15 soru içeren bir kişisel bilgi formu, GSÖ ve ASDÖ-R ile birlikte öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler ise öğrencilerin 2004-2005 öğretim yılı yıl sonu karnelerinden elde edilmiştir.

2.3 İşlem

Veri toplamak amacıyla 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminin sonunda araştırma kapsamına giren dersanelere gidilerek, dersane yönetimi ve öğretmenlerle görüşülmüş, araştırmanın amacı ve önemi konusunda bilgi verilmiş; uygulama günü belirlenmiştir. Dersane yöneticileri tarafından öğrencilerden uygulama günü karnelerini getirmeleri istenmiştir. Uygulama öncesinde ölçek maddelerini ve anketi içtenlikle yanıtlamaları amacıyla öğrenciler güdülenmiş ve ASDÖ-R ve GSÖ ile öğrenci kişisel bilgi formu birlikte dersanelerin sınıflarında öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerden ölçekler üzerine isimlerini, cinsiyetlerini veya adreslerini yazmamaları; ancak, karne not ortalamalarını kişisel bilgi formunun üzerine yazmaları istenmiştir. Böylece her öğrenciye ilişkin

AİS, ARS, ÖYS, GÇS, AİD, ARD, ÖĞD ve “akademik başarı ortalaması” olmak üzere sekiz puan elde edilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada yordayıcı değişken olarak ele alınan AİS, ARS, ÖYS, GÇS, AİD, ARD, ÖĞD değişkenleri ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiş; değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış, sonra, adımsal (stepwise) regresyon analizi tekniği uygulanmış ve sonuçlar açıklanmıştır. Araştırmada, manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, önce, yordanan değişken (akademik başarı) ile yordayıcı değişkenler (sosyal destek ve gündelik sıkıntılar) arasındaki ilişkiler sunulmuş (Tablo-2); daha sonra ise akademik başarının yordayıcısı olarak ele alınan değişkenlere ilişkin veriler üzerinde yapılan adımsal (stepwise) regresyon analizinin sonuçları Tablo-3’de verilmiştir. Tablo-2’de görüleceği gibi, aile, arkadaş ve öğretmen desteği ile akademik başarı arasında pozitif yönde; aile, arkadaş, öğretim yaşamı ve geniş çevre sıkıntısı ile akademik başarı arasında negatif yönde; yine sosyal destek ile gündelik sıkıntılar arasında negatif yönde manidar ilişkiler saptanmıştır. Sadece aile desteği ile geniş çevre sıkıntısı arasındaki ilişki manidar çıkmamıştır.

Tablo-2 Akademik başarı, sosyal destek ve gündelik sıkıntılara ilişkin Pearson korelasyon katsayıları

	Aka.Baş.	AİD	ARD	ÖĞD	AİS	ARS	ÖYS	GÇS
Aka.Baş	1							
AİD	,332**	1						
ARD	,229**	,445**	1					
ÖĞD	,173**	,256**	,339**	1				
AİS	-,328**	-,677**	-,396**	-,310**	1			
ARS	-,189**	-,323**	-,560**	-,166**	,565**	1		
ÖYS	-,184**	-,232**	-,180**	-,355**	,469**	,377**	1	
GÇS	-,179**	-,057	-,129**	-,176**	,370**	,358**	,420**	1

** .P< .001

Adımsal regresyon analizine ilişkin ANOVA tablosu, açıklanan varyansın ya da regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Tablo-3’de görüleceği gibi, adımsal regresyon analizi, akademik başarıyı manidar düzeyde yordamadığı için “ÖĞD” ve “ARS” değişkenlerini analize almamış; diğer altı değişken adımsal regresyon analizi sürecinde işlem görmüştür. Gerek standardize edilmiş regresyon katsayıları gerek ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde AİD, ARD değişkenleri ile akademik başarı arasında pozitif yönde; AİS, GÇS, ÖYS ve cinsiyet değişkenleri ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. AİD, ARD, AİS, GÇS, ÖYS ve cinsiyet değişkenlerinin birlikte 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak % 16 kadarını açıkladığı görülmektedir ($R=0,402$, $R^2 = 0,162$, $p< .001$).

Tablo 3: Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Desteğe İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar Beta	t	Koelasyonlar		R	R ²
	B	Std. Hata			Kısmi			
1. (Sabit)	2,374	,137		17,387 ***				
AİD	,023	,002	,335	10,859***	,335	,335	,335 ^a	,112
2. (Sabit)	3,414	,284		12,023***				
AİD	,015	,003	,218	5,240***	,335	,169	,359 ^b	,129
AİS	-,020	,005	-,173	-4,166***	-,321	-,135		
3. (Sabit)	3,498	,283		12,359***				
AİD	,012	,003	,176	4,096***	,335	,133		
AİS	-,029	,005	-,247	-5,365***	-,321	-,173	,375 ^c	,141
GÇS	-,027	,007	-,123	3,639***	-,123	,119		
4. (Sabit)	3,661	,287		12,738***				
AİD	,012	,003	,179	4,177***	,335	,136		
AİS	-,027	,005	-,235	-5,107***	-,321	-,165	,386 ^d	,149
GÇS	-,025	,007	-,113	3,343***	-,123	,109		
Cinsiyet	-,131	,045	-,089	2,913**	-,122	-,095		
5. (Sabit)	3,817	,291		13,110***				
AİD	,012	,003	,186	4,358***	,335	,142		
AİS	-,022	,006	-,191	-3,957***	-,321	-,129		
GÇS	-,031	,008	-,141	4,020***	-,123	,131	,396 ^e	,157
Cinsiyet	-,131	,045	-,089	2,930**	-,122	-,096		
ÖYS	-,011	,004	-,105	2,928**	-,180	-,096		
6. (Sabit)	3,493	,319		10,948***				
AİD	,011	,003	,157	3,564***	,335	,116		
AİS	-,021	,006	-,179	-3,715***	-,321	-,121		
GÇS	-,032	,008	-,146	4,165***	-,123	,136	,402 ^f	,162
Cinsiyet	-,123	,045	-,084	2,747**	-,122	-,090		
ÖYS	-,11	,004	-,104	-2,907**	-,180	-,095		
ARD	,006	,002	,083	2,445*	,232	,080		

Bağımlı değişken Akademik başarı

* p< .05, ** p< .01, ***p< .001

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen “AİD” değişkeninin 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı (Beta) 0,335 çıkmıştır. Tek başına “AİD” değişkeninin öğrencilerin akademik başarılarının %11 kadarını (R²= 0.112) açıkladığı görülmektedir.

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele “AİD” değişkeninin yanında “AİS” değişkeni girmiştir. “AİD” ve “AİS” değişkenleri birlikte akademik başarının yaklaşık % 13 kadarını (R= 0,359, R² = 0,129) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit kalmak üzere, “AİD” değişkeni Beta katsayısı 0,218; “AİS” Beta katsayısı -0,173 çıkmıştır. Her iki Beta katsayısına ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur (sırasıyla t= 5,240, t= -4,166, p<.001).

Adımsal regresyon analizinin üçüncü adımında “AİD” ile “AİS” değişkenlerinin yanında modele “GÇS” değişkeni eklenmiştir. Değişkenlerin üçü birlikte akademik başarının % 14 kadarını (R= 0,375, R² = 0.141) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, AİD Beta katsayısı 0,176; AİS Beta katsayısı -0,247; GÇS Beta katsayısı -0,123 çıkmıştır. Her üç değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur (p <0.001).

Adımsal regresyon analizinin dördüncü adımında ise, “AİD”, “AİS” “GÇS” değişkenlerinin yanında modele “cinsiyet” değişkeni eklenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen diğer değişkenler sa-

bit tutulduğunda, söz konusu dört değişken birlikte akademik başarının % 15 kadarını ($R= 0,386$, $R^2 = 0.149$) açıklamaktadır. Bu adımda, sırasıyla, "AİS" Beta katsayısının (-0,235) en yüksek; "AİD" Beta katsayısı (0,179), "GÇS" Beta katsayısından (-0,113) sonra "cinsiyet" Beta katsayısının (-0,089) ise en düşük olduğu görülmektedir. Her dört değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$ ve $p < 0.01$).

Adımsal regresyon analizinin beşinci adımında ise, "AİD", "AİS" "GÇS", "cinsiyet" değişkenlerinin yanında modele "ÖYS" değişkeni eklenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda, söz konusu beş değişken birlikte akademik başarının % 16 kadarını ($R= 0,396$, $R^2 = 0.157$) açıklamaktadır. Bu adımda, sırasıyla, "AİS" Beta katsayısının (-0,191) en yüksek; "AİD" Beta katsayısı (0,186), "GÇS" Beta katsayısı (-0,141), "ÖYS" Beta katsayısından (-0,105) sonra "cinsiyet" Beta katsayısının (-0,089) ise en düşük olduğu görülmektedir. Her beş değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$ ve $p < 0.01$).

Adımsal regresyon analizinin altıncı adımında ise, "AİD", "AİS" "GÇS", "cinsiyet", "ÖYS" değişkenlerinin yanında modele "ARD" değişkeni eklenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda, söz konusu altı değişken birlikte akademik başarının % 16,2'sini ($R= 0,402$, $R^2 = 0.162$) açıklamaktadır. Bu adımda, sırasıyla, "AİS" Beta katsayısının (-0,179) en yüksek; "AİD" Beta katsayısı (0,157), "GÇS" Beta katsayısı (-0,146), "ÖYS" Beta katsayısı (-0,104) "cinsiyet" Beta katsayısından (-0,084) sonra "ARD" Beta katsayısının (-0,083) ise en düşük olduğu görülmektedir. Her altı değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$ ve $p < 0.01$, $p < 0.05$).

"AİD", "AİS" "GÇS", "cinsiyet", "ÖYS", "ARD" değişkenlerine ilişkin gerek regresyon katsayıları, gerek R^2 ve t değerleri incelendiğinde, 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını birinci sırada "AİD", ikinci sırada "AİS", üçüncü sırada "GÇS", dördüncü sırada "cinsiyet", beşinci sırada "ÖYS" ve son sırada "ARD" değişkenlerinin manidar olarak yordadıkları ortaya çıkmıştır. Buna karşın, "ÖĞD" ile "ARS" değişkenlerinin ise 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını manidar düzeyde yordayıcı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre, sosyal destek, gündeli sıkıntılar ve akademik başarı arasında manidar ilişkiler saptanmıştır. Dolayısıyla, akademik başarılarını arttırmak amacıyla, öğrencilerin yaşadıkları gündelik sıkıntıları azaltmaya ve sosyal destek sistemlerini güçlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, "öğretmenler öğrencilerine nasıl destek olabilirler?" ve "anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler?" isimli psikoeğitsel programların geliştirilip uygulanması; bu programların ortak anlayış çerçevesinde ve eş zamanlı olarak uygulanması; eşlerin bu programlara birlikte katılmaları yararlı olabilir.

Elde edilen bulgulara göre, dersanelere devam 8-11. sınıf öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından algıladıkları destek, öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde; aile ile ilgili sıkıntılar, geniş çevre sıkıntısı ve öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar ise negatif yönde ve manidar olarak yordamaktadır. Bunun yanı sıra "cinsiyet" değişkeni de akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. "Öğretmen desteği" ve "arkadaş sıkıntısı" değişkenleri hariç, sözkonusu altı değişkeninin birlikte akademik başarının % 16 kadarını yordadığı anlaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan, 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını birinci sırada AİD, ikinci sırada AİS, üçüncü sırada GÇS, dördüncü sırada cinsiyet, beşinci sırada ÖYS, altıncı sırada ise ARD değişkenlerinin yordadığı görülmüştür.

Aile desteği değişkenine ilişkin elde edilen bulgular çok sayıda araştırma bulgularıyla tutarlı görünmektedir (Osseiran-Waines ve Almacian, 1994; Yıldırım, 2000; Christenson, Rounds, ve Gorney, 1992; Epstein, 1991; Singh, Bickley, Trivette, Keith, Keith, ve Anderson, 1995); Morrison,

John, Stephanie, Douglas, ve Keith, 1997; Fan ve Chen, 2001; Lopez, Ehly ve Vazquez, 2002). Söz konusu araştırmaların tümünde, akademik başarı ile aile desteği arasında anlamlı ilişkinin olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmuştur. Mallinckrodt (1992, 1988) ve Ladd'in (1990) belirttikleri gibi, ailesinden yeterince destek gören öğrenciler okula daha düzenli devam etmekte, okula daha kolay uyum sağlayabilmektedirler. Öyleyse, ailenin, özellikle de anne babaların çocuğa gerçekten güvenmeleri ve çocuğu anlamaya çalışmaları, bilinçli bir biçimde çocuğun sorunlarını çözmesine yardım etmeleri, hatalarını nazikçe düzeltmeleri, çocuğu suçlayıcı yargılayıcı davranışlardan kaçınmaları, çocuğun üstün ve güçlü yanlarını vurgulamaları, başarılarını takdir etmeleri biçiminde çocuklarına verecekleri destek çocuğun akademik başarısının yükselmesine katkıda sağlayabilir. Ancak, bazı anne babaların çocuklarına destek yerine, sıkıntı kaynağı oldukları gözlenmektedir. Bu nedenlerle, okullarda anne babalara yönelik olarak "anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler?" konulu eğitim programlarının uygulanması hem çocukların akademik başarılarının yükselmesi, hem anne baba-çocuk ilişkisinin sağlıklı gelişmesi açısından yararlı olabilir. Nitekim, velilere uygulanan psikoeğitsel sosyal destek programının etkili olduğu; öğrencilerin, programa katılan anne babalarından daha fazla destek algıladıkları ortaya çıkmıştır (Yıldırım,1999). Okullarda bu psikoeğitsel programların, eğitim programının ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması, düzenli, sürekli kılınması ve okul Rehberlik Servisleri tarafından organize edilerek uzmanlar eliyle sunulması okul -aile işbirliği çerçevesinde Türk eğitim sisteminin güçlenmesine de katkı sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, ARD değişkeninin akademik başarının önemli bir yordayısı olarak çıkması, Malecki ve Elliott'un (1999) bulguları ile tutarlı görünmektedir. Özellikle son yıllarda Türkiye'de okullarda ortaya çıkan şiddet olayları dikkate alındığında, arkadaş desteğinin akademik başarıyı yordamasının yanında, öğrencinin arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurup sürdürmesi, bütün yönlerden sağlıklı gelişmesi açısından da önemli bir değişken olabileceği aklı gelmektedir. Bu nedenle, okullarda öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirmeye yönelik psikoeğitsel programlar geliştirilebilir. Bu amaçla, okul Rehberlik servisleri, uzman personel ve alt yapı olanakları bakımından güçlendirilebilir. Okullarda "Aile dostu okul ortamı" yaratma yönünde çalışmalar yapılabilir. Ancak, bu araştırmadan elde edilen ARD değişkenine ilişkin bulgular Yıldırım ve Ergene (2003) tarafından lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın bulgularından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, ARD değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar, farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler açısından da incelenebilir.

Bu araştırmada dikkati çeken en önemli bulgulardan birisi, AİD değişkeninden sonra AİS değişkeninin ikinci sırada akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğudur. Yukarıda belirtildiği gibi, öğrencilerin ailelerinden algıladıkları destek öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunmaktadır. Tersine, öğrencilerin aileleriyle ilgili yaşadıkları sıkıntılar (ailenin çocuğu ders çalışmaya zorlaması, öğrenciyle yeterince ilgilenmemesi, çocuktan yüksek başarı beklemesi, ailede yaşanan geçimsizlikler) ise akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, yukarıda önerilen "anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler?" konulu psikoeğitsel programlar, öğrencilerin aileleriyle ilgili algıladıkları gündelik sıkıntıların azalmasına ve akademik başarılarının yükselmesine katkı sağlayabilir. Bu gerekçelerle, okullardaki "veli toplantıları" velilerin eğitimi toplantılarına dönüştürülerek, veli eğitimi düzenli ve sürekli kılınabilir. Böylece velilerin kendi çocuklarının eğitimine daha fazla katılımları sağlanabilir.

AİD ve AİS değişkenlerinden sonra 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan üçüncü değişken GÇS değişkenidir. Özellikle büyük kent koşullarında öğrenciler, okul-dershane-ev arasında koşuşturmak, toplu taşıma araçlarıyla yolculuk yapmak, çevredeki gürültü, trafik sıklığı gibi gündelik sıkıntılar yaşamaktadırlar. Geniş çevre ile ilgili olarak yaşanan gündelik sıkıntılar öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Her anne baba çocuğunu en iyi biçimde yetiştirmek ona kaliteli bir eğitim sunmak amacındadır. Bu amaçla çoğu veli, çocuğunu ken-

di semtindeki, evine yakın bir okul yerine daha kaliteli eğitim verdiğini düşündüğü başka semtlerdeki uzak okullara kaydettirmektedir. Ancak, öğrencinin her gün uzak bir okula gidiş ve dönüşü gündelik sıkıntılar yaşamalarına neden olmakta ve akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, yukarıda önerilen veli eğitim toplantıları aracılığı ile velilere bu konuda bilgi sunulabilir. Her velinin olabildiğince çocuğunu kendi semtindeki okullarda okutması teşvik edilebilir. Bununla birlikte, Milli Eğitim sisteminin de okullar arasındaki kalite farkını azaltmaya, tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit derecede yararlanmalarını sağlamaya yönelik bazı önlemler alınması gerekli görünmektedir.

ÖYS değişkeni de akademik başarıyı anlamlı olarak yordamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar, öğrencilerin okula uyum sağlayamaması, fazla ev ödevi verilmesi, düşük not alma endişesi, öğretmenlerin anlayışsız ve kaba davranışları gibi okul ortamı, notlar ve öğretmenlerle ilgili sıkıntıları ifade etmektedir. Bu sıkıntıları yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilenmesi beklenen bir durumdur. Bu nedenle, düzenlenecek hizmetçi eğitim programları aracılığıyla öğretmenler eğitilerek öğrenciler açısından sıkıntı yaratan faktörlerin azaltılması sağlanabilir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarının içeriğine çocuk ve ergen psikolojisi, iletişim, rehberlik gibi derslerin konulması yararlı olabilir.

Cinsiyet değişkeni de akademik başarıyı manidar olarak yordamaktadır. Bu nedenle, kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu, sosyal destek sistemleri ile yaşadıkları gündelik sıkıntıların düzeyi ve gündelik sıkıntılara eşlik eden duygusal semptomlar incelenebilir.

Bu çalışma, büyük kent koşullarında öğrenim gören ve deshanelere devam eden 8-11. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Benzeri bir çalışma dershaneye gidemeyen öğrenciler üzerinde de yapılabilir. Küçük şehirlerde veya kasabalarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını yordayan değişkenlerin neler olduğu incelenebilir. Ayrıca, ilköğretim 6-7. sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan değişkenler de incelenebilir. Özellikle Türkiye koşullarında "taşınmalı eğitim sisteminin uygulandığı bölgelerde öğrencilerin yaşadıkları gündelik sıkıntıların neler olduğu ve bu gündelik sıkıntıların öğrencilerin akademik başarılarını ne kadar yordadığı araştırılabilir.

Son zamanlarda dikkati çeken ve tüm kamuoyunu meşgul eden "okullarda şiddetin yaygınlaşması" öğrencilerin yaşadıkları gündelik sıkıntılarla ilişkili olabilir. Compas, Howell, Phares, Williams ve Ledoux (1989), stresin akranlarla ve kardeşlerle kavga, anne baba ile tartışma, evde yapılan gündelik çalışmalar, okulla ilgili sorumluluklar gibi gündelik sıkıntılar aracılığıyla yaygınlaştığını belirtmektedirler. Yapılan bir başka çalışmada (Yıldırım, 2004c) sosyal destek ve gündelik sıkıntılar değişkenlerinin depresyonun önemli yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, Moulds (2003) stress semptomlarının gündelik sıkıntılara eşlik ettiğini vurgulamaktadır. Lazarus ve Folkman (1984) ile Maybery ve Graham (2001) gündelik sıkıntıların olumsuz psikolojik ve somatik rahatsızlıkların en iyi yordayıcıları olduğunu belirtmektedirler. Dunkley ve Blankstein (2000) depresyon ile gündelik sıkıntılar arasında pozitif ve manidar düzeyde; aynı şekilde, Sim (2000) gündelik sıkıntılar ile depresyon ve antisosyal davranışlar arasında manidar ilişkiler saptamışlardır. Bu nedenlerle, öğrencilerde gündelik sıkıntılara eşlik eden duygusal problemler olup olmadığı, varsa, bu duygusal problemlerin neler olduğu; öğrencilerin şiddet kullanma eğilimleri ile sosyal destek ve gündelik sıkıntıları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 55-62.
- Can, G. (1992). Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:3, Eskişehir.
- Chamberlain, K., & Zika, S. (1990). The minor events approach to stress: Support for the used daily hassles. *British Journal of Psychology*, 81, 469-481.

- Christenson, S.L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quart*, 7, 178-206.
- Compas, B.E., Howell, D.C., Phares, V., Williams, R.A., & Ledoux, N. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 25, 550-559.
- Demir, A. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dunkley, D. M. & Blankstein, K. R. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24 (6), 713-730.
- Epstein, J.L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research: Literacy through family, community, and school interaction*, Greenwich, CT, JAI Press, 5, 261-276.
- Ergene, T. & Yıldırım, İ. (2004). Üniversite adaylarının depresyon düzeyleri. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 12 (2), 91-100.
- Eski, R. (1980) Genel Yetenek Psikolojik Ayrışıklık ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Güngör, A. (1989). Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Holahan, C. K., & Holahan, C. J. (1987). Life stress, hassles, and self-efficacy in aging: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 574-592.
- Holm, J. E., & Holroyd, K. A. (1992). The daily hassles scale (revised): does it measure stress or symptoms? *Behav Assess*, 14, 465-482.
- Ishiyama, F. L. (1984). Shyness: Anxious social sensitivity and self-isolating tendency. *Journal of Adolescence*, 7, 903-911.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaeffer, C., Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress management: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioural Medicine*, 4: 1-39.
- Kohn, P. M., Lafteniére, K., & Gurevich, M. (1990). The inventory of college student's recent life experiences: A contaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioural Medicine*, 13, 619-630.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Lazarus, R. S. Folkman, S. (1984). *Tress, appraisal, and coping*. Springer: New York.
- Lazarus, R. S. (1984). Puzzles in the study of daily hassles. *Journal of Behavioural Medicine*, 7, 375-389.
- Lopez, E. J., Ehly, S., & Vazquez, E. G. (2002). Acculturation, social support and academic achievement of Mexican and Mexican American high school students: An exploratory study. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 245-257.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the School*, 36 (6), 473-483.
- Mallinckrodt, B. (1988). Students retention, social support, and dropout intention: Comparison of black and white students. *Journal of Counseling Psychology*, 129 (1), 60-64.
- Mallinckrodt, B. (1992). Childhood emotional bonds with parents, development of adult social competencies, and availability of social support. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (4), 453-461.
- Maybery, D.J., & Graham, D. (2001). Hassles and uplifts: including interpersonal events. *Stress and Health*, 17: 91-104.
- Morrison, G. M., John, L., Stephanie, S. M., Douglas, C. S., & Keith, W. (1997). Sources of support for school-related issues: Choices of Hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 233-251.
- Moulds, J. D. (2003). Stress manifestation in high school students: An Australian sample. *Psychology in the Schools*, 40 (4) 391-402.
- Osseiran-Waines, N. & Almacian, S. (1994) Types of social support: Relation to stress and academic achievement among prospective teachers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26(1), 1-20.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı. İstanbul: YÖRET Yayınları.
- Özgül, İ. E. (1974). Akademik Başarıyı Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler. Ankara.
- Peterson, J. L., Folkman, S., & Bakeman, R. (1996). Stress, coping, HIV status, psychosocial resources, and depressive mood in African American gay, bisexual, and heterosexual men. *American Journal of Community Psychology*, 24, 461-487.
- Ponzetti, J., Gate, R. M. (1981). Sex differences in the relationship between loneliness and academic performance. *Psychological Reports*, 48, 759-768.
- Roberts, S. M. (1995). Applicability of the goodness-of-fit hypothesis to coping with daily hassles. *Psychological Reports*, 77, 943-954.
- Sim, H. (2000). Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6), 647-659.
- Singh, K., Bickley, P.G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychological Review*, 24, 299-317.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: A three-year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 14, 199-215.
- Yıldırım, İ. (1999). Sosyal destek programının etkililiği: Deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 23 (113), 66-73.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33-38.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2004c). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldırım, İ. (2004a). Gündelik sıkıntılar ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 15, 122-131.
- Yıldırım, İ. (2004b). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.