

## Akademik Dayanıklılık ve Sosyal Destek Arasındaki İlişkide Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumunun Aracı Rolü

### The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction in the Relationship Between Academic Resilience and Social Support

*Petek Akman Özdemir<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Fenerbahçe Üniversitesi, petek.akman@fbu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7797-0353>)

**Geliş Tarihi:** 15.12.2024

**Kabul Tarihi:** 18.09.2025

#### ÖZ

Bu çalışma sosyal desteğin ve üniversite ortamında temel psikolojik ihtiyaçların (yeterlilik, özerklik, ilişkili olma) doyumunun akademik dayanıklılık ile ilişkilerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada öğretmenlerin ve arkadaşların sosyal desteğine ilişkin algılara odaklanılmıştır. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaç doyumunun sosyal destek ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkideki aracılık etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 18-25 yaşları arasındaki 378 lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar kişisel bilgi formunu, Akademik Yılmazlık Ölçeğini, Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeğini, Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Öğretmen ve Arkadaş Desteği Alt Ölçeklerini tamamlamışlardır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizleri ve yapısal eşitlik modeli analizleri ile incelenmiştir. Analiz sonuçları öğretmen ve arkadaş desteğinin, yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının, akademik dayanıklılığının bileşenlerinden azim ve adaptif yardım arama ile pozitif, olumsuz duygulanım ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sosyal desteğin temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu, ihtiyaç doyumunun da akademik dayanıklılığı pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, sosyal destek ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkide aracılık rolünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları alan yazını ile ilişkili olarak tartışılmıştır, eğitsel uygulamalar ve ileride yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik dayanıklılık, sosyal destek, temel psikolojik ihtiyaçlar, yükseköğretim

#### ABSTRACT

This study aimed to determine the relationships between social support and the satisfaction of basic psychological needs (competence, autonomy, relatedness) in the university context and academic resilience. This study focused on individuals' perceptions of social support provided by teachers and peers. Additionally, the mediating effect of basic psychological needs satisfaction on the relationship between social support and academic resilience was examined. A total of 378 undergraduate students between the ages of 18-25 participated in the study. Participants completed a personal information form, the Academic Resilience Scale, the Basic Needs Satisfaction at College Scale, and the Teacher and Peer (Friend) Support Subscales of the Perceived Social Support Scale. The relationships between the research variables were examined using Pearson correlation analyses and structural equation model analyses. The results of the analyses revealed that teacher and friend support, competence, autonomy, and relatedness needs were positively associated with academic resilience components perseverance and adaptive help-seeking, and negatively related to negative affect. The satisfaction of basic psychological needs significantly mediated the relationship between social support and academic resilience. The research findings were discussed in relation to the existing literature, and recommendations were provided for educational practices and future research.

**Keywords:** Academic resilience, social support, basic psychological needs, higher education

## GİRİŞ

Bireylerin güçlü yönlerine ve baş etmeye odaklanan yaklaşımlara psikoloji alanındaki çalışmalarda giderek daha fazla yer verilmektedir. Pozitif psikolojinin temel araştırma alanlarından olan dayanıklılık (sağlamlık) (Kashdan vd., 2022), kişilik özelliği ya da süreç olarak tanımlanabilmektedir (Werner, 2000). Dayanıklılık, genel olarak bireylerin zor durumlar ile etkili şekilde baş edebilme ve zorluk yaşamalarına neden olan risklere rağmen yeni durumlara uyum sağlayabilme becerilerini ifade etmektedir (Howard & Johnson, 2000; Windle vd., 2011). Dayanıklılık, zaman içinde ve bağlama göre değişiklik gösterebilmektedir (Tudor & Spray, 2018). Farklı alanlarda incelenen dayanıklılık eğitim alanına uygulandığında “akademik dayanıklılık (yılmazlık/sağlamlık)” olarak adlandırılmaktadır (Wang vd., 1994).

Akademik dayanıklılık; bireysel özelliklere, koşullara ve deneyimlere bağlı olarak yaşadıkları zorluklara rağmen akademik alanda bireylerin başarı göstermelerini (Cassidy, 2016; Wang vd., 1994), akademik zorluklar ile baş etmelerini (Martin, 2002, 2013) ifade etmektedir. Akademik alanda dayanıklı olan öğrenciler stresli durumlara, okulda başarılı olmalarını engelleyebilecek ya da okulu bırakmalarına neden olabilecek zorluklara karşın yüksek düzeyde güdülenme ve başarı göstermektedir. Akademik dayanıklılık değişmeyen bir özellik olarak değil koşullara göre değişen, uyarlanabilir davranışları ifade eden bir kavram olarak ele alınmaktadır (Skinner vd., 2020). Akademik dayanıklılık; akademik zorluklar karşısında azim ve destek arama eğilimi gösterme, olumsuz duygular ile baş etme ve bilişsel esneklik gibi boyutları içermektedir (Cassidy, 2016; Tudor & Spray, 2018).

Akademik dayanıklılık risk etmenleri ve koruyucu etmenler bağlamında ele alınmaktadır. Risk etmenleri akademik ve psikolojik işlevselliği azaltmakta, olumsuz akademik, psikolojik ve sosyal sonuçların görülme olasılığını arttırmaktadır (Martin, 2013). Koruyucu etmenler ise risk oluşturabilecek değişkenlerin etkilerinin azalmasında rol oynamakta (Wright & Masten, 2005), olumlu uyum göstermeye ve olumlu akademik sonuçlara ulaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Martin, 2002). Risk etmenleri ve koruyucu etmenler, bireysel, aile ile ilgili, sosyal ya da kurumsal olarak gruplanabilir (Tudor & Spray, 2018). Akademik dayanıklılığın bireysel risk etmenleri arasında kişilik özellikleri ya da hastalıklar (Martin & Marsh, 2006), aile ile ilgili etmenler olarak ailede çatışmalar ya da boşanma (Geoke-Morey vd., 2013) sayılabilir. Öğrencilerin akademik iyi oluşlarını ve dayanıklılıklarını olumsuz etkileyebilecek sosyal ve kurumsal risk etmenlerine örnek olarak zorbalık (Yeager & Dweck, 2012), olumsuz sınıf iklimi ve okul politikaları (Woolley & Bowen, 2007) verilebilir.

Akademik zorlukların üstesinden gelinmesine katkıda bulunan çok sayıda bireysel koruyucu etmen bulunmaktadır. Örneğin, motivasyonun (Vicente vd., 2022) ya da öz yeterliliğin yüksek olması (Victor-Aigboidion vd., 2020) akademik dayanıklılığın artması ile ilişkilendirilmektedir. Aile ortamının özellikleri ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliği de akademik dayanıklılık açısından önem taşımaktadır (Oldfield vd., 2020). Eğitim kurumlarının farklı özellikleri de koruyucu etmenler arasında değerlendirilmektedir. Örneğin, ders dışı etkinlikler düzenlenmesi (Randolph vd., 2004) akademik dayanıklılığa katkıda bulunmaktadır. Okul aidiyetinin yüksek olmasının da akademik dayanıklılık ile pozitif ilişkili olduğu gösterilmiştir (Rosen vd., 2019). Arkadaşlar (Koirikivi vd., 2021) ya da öğretmenler (Cui vd., 2023) ile olumlu ilişkiler ise sosyal koruyucu etmenler olarak değerlendirilmektedir.

Ailenin yanı sıra üniversite öğrencileri için öğretmenler ve arkadaşlar önemli sosyal destek kaynakları olarak görülmektedir (Perry vd., 2018). Öğretmen desteği; empati ve ilgi gösterme, yardım etme, bilgi verme, tavsiyede bulunma, zaman ayırma, olumlu geribildirim verme, akran ilişkilerini destekleme gibi özellikleri içermektedir (Fraser, 1998; Malecki & Demary, 2002). Öğretmenlerin desteğinin akademik dayanıklılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu çok sayıda araştırmada gösterilmiştir (Ahmed vd., 2018; Permatasari vd., 2021; Romano vd., 2021).

Öğretmen desteği öğrencilerin akademik çalışmalara katılımlarının (Klem & Connell, 2004), motivasyonlarının ve akademik başarılarının (Zhang vd., 2012) artmasında rol oynamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin buldukları gelişim dönemi olan beliren yetişkinlik döneminde (Arnett, 2000) arkadaş ve akranlar ile ilişkiler sosyoduygusal gelişim açısından önem taşımaktadır. Akademik ve sosyal alanda çok sayıda değişime uyum sağlanmasını gerektiren üniversiteye geçişte de arkadaş ilişkilerinin önemli etkileri görülmektedir. Olumlu arkadaş ilişkileri üniversiteye geçiş sürecinde ve üniversite eğitimi süresince uyuma ve iyi oluşa katkıda bulunmakta, daha az psikolojik sorun yaşanmasında rol oynamaktadır (Camirand & Poulin, 2022; Maunder, 2018; Roach, 2018). Arkadaş desteği, aynı yaşlarda ve benzer deneyimleri olan bireylerin birbirlerine duygusal ve sosyal destek, ihtiyaç duyulan durumlarda bilgi ve tavsiye vermelerini, empati ve anlayış göstermelerini içermektedir (Mead vd., 2001). Arkadaşlardan alınan destek, akademik zorluklar, stres ve tükenmişlik ile baş edilmesine katkıda bulunmaktadır (Chen vd., 2018; Edwards vd., 2022; Frisby vd., 2020).

Akademik dayanıklılığın gelişiminde önemli rol oynayan değişkenler arasında sosyal desteğin yanı sıra temel psikolojik ihtiyaçların doyumu da yer almaktadır. Öz Belirleme Kuramının altında yer verilen kuramlardan biri olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramında (Deci & Ryan, 1985, 2000) yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma doğuştan gelen, evrensel temel ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır. Yeterlilik ihtiyacı, bireyin fiziksel ve sosyal çevresindeki etkileşimlerinde etkin olabileceğine ve amaçlarına ulaşabileceğine ilişkin kendine olan güvenini ifade etmektedir. Özerklik ihtiyacı, bireyin kendi eylemlerini yönetmesini, kararlarını kendisinin vermesini ve seçimlerinin sonuçlarına ilişkin sorumluluk almasını içermektedir. İlişkili olma ihtiyacının doyumu, bireyin destekleyici, yakın ve değer verildiğini hissettiği ilişkilerinin olduğuna, sosyal gruplara aidiyet hissettiğine işaret etmektedir. Olumlu işlevselliğin sağlanabilmesi için gerekli olduğu savunulan (Deci & Ryan, 2000) temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, psikolojik iyi oluşun (Cantarero vd., 2021) ve yaşam doyumunun (Unanue vd., 2022) yüksek olması gibi olumlu sonuçları bulunmaktadır.

Öz Belirleme Kuramında öğrenme ortamının olumlu sosyoduygusal gelişim açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ryan & Deci, 2020). Kuramın varsayımlarına dayanılarak akademik dayanıklılığın temel psikolojik ihtiyaçların doyumundan etkilendiği savunulabilir. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun içsel motivasyonun (Ryan & Deci, 2020), öz yeterliliğin (Macakova & Wood, 2022), akademik katılımın (Skinner vd., 2017) ve başarının (Wang vd., 2019) yüksek olması ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri ile yürütülen araştırmalarda yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumunun dayanıklılığın pozitif yordayıcıları oldukları bulunmuştur (Neufeld vd., 2019; Xu vd., 2021). Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının akademik dayanıklılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Liu & Huang, 2021). Psikolojik ihtiyaç doyumu arttıkça, sınavlarda başarısız olma gibi olumsuz durumlar ile baş etme (Aydın & Michou, 2020), yardım arama (Skinner vd., 2013) ve zorlu durumlarda karşısında başarı gösterme (Li vd., 2019) eğilimi de artmaktadır.

Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile sosyal destek arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır (Baltacı vd., 2020). Okul ortamında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında etkili olan sosyal destek kaynakları olarak öğretmenler ve arkadaşlar ele alınmaktadır. Öğretmenin desteği, yeterlilik (Masten & Coatsworth, 1998) ve ilişkili olma (Skinner vd., 2008) ihtiyaçlarının karşılanmasında rol oynamaktadır. Ayrıca, eğitim ortamında öğretmenlerin özerkliği ve akademik güdülenmeyi destekleyici öğretim tekniklerini kullanılmaları öğrencilerin özerkliklerinin ve içsel güdülenmelerinin artması ile sonuçlanmaktadır (Reeve & Jang, 2006; Zhang vd., 2011). Arkadaşlardan destek alınması ilişkili olma (Danielsen vd., 2009) ve yeterlilik ihtiyaçlarının doyumuna katkıda bulunmaktadır (Wentzel, 2009). Akranların sosyal açıdan destekleyici oldukları, özerkliği ve katılımı destekledikleri eğitim ortamlarında öğrencilerin özerklik gibi psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı ifade edilmektedir (Haberstock vd., 2024).

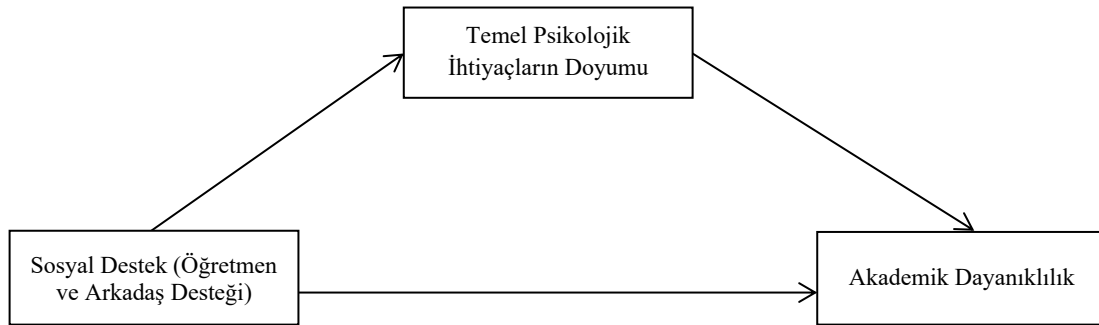
Skinner vd. (Skinner & Belmont, 1993; Skinner vd., 2008) tarafından belirli bir etkinliğe katılım sürecini açıklamak için Öz Belirleme Kuramına dayanılarak önerilen Öz Sistem Modelinde sosyal bağlamın ve temel psikolojik ihtiyaç doyumunun etkileri vurgulanmaktadır. Modele göre bağlamdaki destekleyici sosyal ilişkiler ihtiyaç doyumunu sağlamakta, ihtiyaç doyumuna bağlı olarak da katılım artmaktadır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının öğrenme ortamındaki destek, örneğin öğretmen desteği ile karşılanması sonucunda akademik etkinliklere katılım artmaktadır (Skinner vd., 2008). Benzer bir sürecin akademik dayanıklılığın gelişimi için de geçerli olabileceği düşünülmektedir. Temel psikolojik ihtiyaç doyumunun akademik dayanıklılık (Liu & Huang, 2021), öğretmen ve arkadaş desteği (Danielsen vd., 2009; Zhang vd., 2011) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları göz önüne alındığında, sosyal desteğin akademik dayanıklılık ile ilişkisinde ihtiyaç doyumunun aracılık etkisi olması beklenebilir.

Akademik dayanıklılığın gelişiminde çevre koşulları belirleyici olduğu (Skinner vd., 2020) için üniversite öğrencilerinin sosyoduygusal gelişiminde etkili olan aile dışındaki sosyal bağamların (Brofenbrenner, 1979) rollerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma üniversite bağlamındaki sosyal destek kaynaklarına ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna odaklanmaktadır. Türkiye’de akademik dayanıklılık üzerine yürütülen çalışmalar çoğunlukla ortaokul ya da lise öğrencileri (Çakır & Avcı, 2021; Morsünbül & Yazar, 2021; Türkcan & Yıldız, 2024) ile gerçekleştirilmiştir. Üniversitedeki sosyal ve akademik ortam önceki eğitim ortamlarından farklı özellikleri ve süreçleri içermektedir. Üniversiteye geçişte öğrenciler farklı sosyal ortamlara dahil olmakta, çok sayıda yeni akademik beklenti ve zorluk ile karşılaşmaktadır. Ayrıca üniversite öğrencileri beliren yetişkinlik döneminin belirleyici özelliklerinden olan özerklik kazanma ve kimlik oluşturma gibi süreçlere (Arnett, 2000) bağlı olarak sosyoduygusal değişimler de yaşamaktadır. Bu kapsamda üniversite ortamına özgü sosyal destek kaynaklarının ve eğitim ortamında temel psikolojik ihtiyaç doyumunun akademik dayanıklılığa etkilerinin belirlenmesinin alan yazınına ve eğitsel uygulamalara önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada akademik dayanıklılığın üniversite ortamında temel psikolojik ihtiyaçların (yeterliliğin, özerkliğin, ilişkili olmanın) doyumunu, arkadaşların ve öğretmenlerin desteği ile ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun aracılık rolünün incelenmesi hedeflenmektedir. Alan yazınına dayanılarak Şekil 1’de sunulan akademik dayanıklılık modeli önerilmiştir

## Şekil 1

### Araştırmada Önerilen Yapısal Model



Araştırmada önerilen aracılık modelindeki ilişkileri tanımlayan araştırmanın hipotezleri aşağıda sunulmuştur:

H<sub>1</sub>: Sosyal destek temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu pozitif yönde yordamaktadır.

H<sub>2</sub>: Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu akademik dayanıklılığı pozitif yönde yordamaktadır.

H<sub>3</sub>: Sosyal destek akademik dayanıklılığı pozitif yönde yordamaktadır.

H<sub>4</sub>: Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun sosyal destek ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkide aracılık rolü istatistiksel açıdan anlamlıdır.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sosyal destek, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Betimsel ve nicel bir çalışma olan araştırma kesitsel desende yürütülmüştür. Çalışmada değişkenler arasında ilişki olup olmadığı, ilişkilerin düzeyi incelendiği (Karasar, 2011) için ilişki model kullanılmıştır. Bu tür çalışmalar değişkenler arasında nedensel ilişki kurulmasına olanak vermemektir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmada sosyal desteğin ve temel psikolojik ihtiyaç doyumunun akademik dayanıklılığı yordama güçleri, ayrıca ihtiyaç doyumunun aracılık rolü belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modelinin kullanılması değişkenler arasındaki ilişkilerin yapısı ile ilgili önemli çıkarımlar yapılmasını sağlamaktadır (Anderson & Gerbing, 1988).

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya 18 ile 25 yaşları arasındaki 378 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma grubunun %57.9'u kadın (n = 219 kadın) ve %42.1'i (n = 159) erkek öğrenciden oluşmuştur. Çalışma İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde eğitim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu 1. sınıf (%34.4), 2. sınıf (%31.7), 3. sınıf (%20.4) ve 4. sınıf (%13.5) öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların %22'si üniversiteye devam ederken aynı zamanda bir işte çalıştığını belirtmiştir. Katılımcılara kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, çalışma durumu) kişisel bilgi formu kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacının hazırladığı formda açık uçlu ya da farklı düzeyleri içeren seçmeli sorular yer almıştır.

#### 2.3.2. Akademik Yılmazlık Ölçeği

Öğrencilerin akademik dayanıklılık (yılmazlık) düzeylerinin belirlenmesinde Cassidy (2016) tarafından geliştirilen Akademik Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Türkçeye uyarlaması Aliyev vd. (2021) tarafından yapılan ölçek, öğrencilerin akademik ortamlarda karşılaştıkları zorluklara ilişkin tepkilerinin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi için güvenilir bir ölçme aracı olduğu gösterilen ölçek (Aliyev vd., 2021; Cassidy, 2016) 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, sebat (azim) (14 madde), adaptif yardım arama (10 madde) ve olumsuz duygulanım (6 madde) olmak üzere 3 faktörü içermektedir. Üniversite öğrencilerinden maddeleri 5'li Likert tipi (1= *Bana hiç uygun değil.*, 5 = *Bana tamamen uygun.*) bir ölçek ile değerlendirmeleri istenmektedir. Türkçeye uyarlama çalışmasında (Aliyev vd., 2021) ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği değerleri  $\chi^2/df = 3.10$ ; CFI = .94; NFI = .91; RMSEA = .08; SRMR = .08 olarak hesaplanmıştır ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının azim için .83, adaptif yardım arama için .79 ve olumsuz duygulanım için .68 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada azim, adaptif yardım arama ve olumsuz duygulanım için sırasıyla Cronbach alfa değerleri .88, .85, .81 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.3. Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeği (ÜÖTİDÖ)

Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeği, (ÜÖTİDÖ), Jenkins-Guarnieri vd. (2015) tarafından üniversite ortamında öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun düzeyini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Şimşir vd. (2020) tarafından yapılmıştır. 13 maddeden oluşan ölçek ile üç temel psikolojik ihtiyacın doyumu ölçülmektedir. Yeterlik (yeterlilik) (5 madde), özerklik (4 madde) ve ilişki (ilişkili olma) (4 madde) ihtiyaçları için üç ayrı alt ölçek kullanılmaktadır. Alt ölçeklerde alınan puanlar toplanarak her bir temel psikolojik ihtiyacın doyum düzeyi belirlenmektedir. Ölçekteki ifadeler 5'li Likert tipi bir ölçek (1 = *Hiç uygun değil.*, 5 = *Tamamen uygun*) ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında (Şimşir vd., 2020) yapılan doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği değerlerinin  $\chi^2/sd = 2.18$ ; CFI = .93; NFI = .89; RMSEA = .05; SRMR = .05 olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada Cronbach alfa değerleri ise yeterlik, özerklik ve ilişki alt ölçekleri için sırası ile .72, .79 ve .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının yeterlik için .65, özerklik için .72 ve ilişki alt ölçeği için .73 olduğu belirlenmiştir.

### 2.3.4. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve daha sonra güncellenen (Yıldırım, 2004) Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) öğrencilerin yakın çevrelerinden algıladıkları sosyal desteği belirlemek için kullanılmaktadır. Aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek üç ayrı alt ölçek ile belirlenmektedir. Alt ölçekler birbirlerinden bağımsız olarak kullanılabilir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda bu çalışmada katılımcılara üç alt ölçekten Öğretmen Desteği Ölçeği (17 madde) ve Arkadaş Desteği Ölçeği (13 madde) uygulanmıştır. Likert tipi olan ölçeklerde, ifadeler 3 derece (1 = *Bana uygun değil.*, 3 = *Bana uygun*) ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin revizyon çalışması kapsamında (Yıldırım, 2004) yapılan faktör analizinde Öğretmen Desteği Ölçeğindeki maddelerin faktör yüklerinin .584 ile .783 arasında, Arkadaş Desteği Alt Ölçeğinin maddelerinin faktör yüklerinin .354 ile .614 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada (Çam vd., 2014) ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin uyum iyiliği değerlerinin  $\chi^2/sd = 2.49$ ; CFI = .96; NNFI = .96; RMSEA = .06; IFI = .96; AGFI = .74 olduğu raporlanmıştır. Yıldırım'ın çalışmasında (2004) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Öğretmen Desteği Ölçeği için .93 ve Arkadaş Desteği Ölçeği için .91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada güvenilirlik kat sayılarının öğretmen desteği için .94 ve arkadaştan algılanan destek için .93 olduğu bulunmuştur.

## 2.4. İşlem

Araştırma kapsamında uygulama yapılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan veri toplama araçlarının kullanımına ilişkin izin alınmıştır. Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik kurul izni (2023/1-1 sayılı karar) alındıktan sonra pilot çalışma yapılmıştır. Ölçeklerin bir arada uygunluğunun ve veri toplama araçlarının anlaşılabilirliğinin denendiğini pilot çalışmaya 25 lisans öğrencisi katılmıştır. Herhangi bir olumsuz durum ile karşılaşmadığı için araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara kişisel bilgi formu, sosyal desteğin, temel psikolojik ihtiyaç doyumunun, akademik dayanıklılığının düzeylerinin belirlendiği veri toplama araçları çevrim içi olarak uygulanmıştır. Çevrimiçi formda araştırmaya gönüllü katılımı ve verinin araştırmada kullanımına izin verilmesini içeren bir madde yer almıştır. Araştırmaya sadece bu maddeyi olumlu olarak değerlendiren öğrenciler katılabilmektedir. Veri toplama araçlarının tamamlanması yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

## 2.5. Veri Analizi

Araştırmada betimsel istatistiklere ilişkin analizler ve korelasyon analizleri SPSS 23, ölçüm modeline ve yapısal eşitlik modeline ilişkin analizler AMOS 23 ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden alınan puanların ortalamaları, standart sapma değerleri, ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (Tablo 1). Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizleri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin gücü belirlenmiştir (Tablo 2 ve 3). Analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi iki aşamalı (Anderson & Gerbing, 1988) olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle gözlenen ve gizil değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilerinin incelendiği ölçme modeli denenmiştir. Bu model doğrulandıktan sonra hipotetik yapısal modele ve son modele ilişkin analizler yapılmıştır. Modellemede maksimum benzerlik tahmini yöntemi (maximum likelihood estimation) kullanılmıştır. Modellerin değerlendirilmesinde  $\chi^2/sd$ , CFI, NFI, TLI, RMSEA ve SRMR uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Uyum iyiliği değerleri sırası ile  $\chi^2/df < 3$  (Kelloway, 1998),  $NFI \geq 0.9$  (Henseler vd., 2016), CFI ve  $TLI \geq 0.9$  (Lei & Wu, 2007),  $RMSEA$  ve  $SRMR \leq 0.08$  (Hu ve Bentler, 1999) olduğunda, bu değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun aracılık etkisi bootstrapping yöntemi kullanılarak Hayes'in (2009) önerdiği şekilde 5000 yeniden örneklemede (%95 güven aralığı) değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde korelasyon, ölçme modeli ve yapısal eşitlik modeli analizlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Hipotetik modelin denenmesi sonucunda oluşturulan son modele ilişkin analizlerin ve bootstrapping yöntemi kullanılarak yapılan aracılık analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

### 3.1. Ön Analizler

Yapısal eşitlik modeli test edilmeden önce çok değişkenli normal dağılım ve çoklu doğrusal bağıntı varsayımlarına ilişkin inceleme yapılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi çarpıklık değerleri -0.763 ile 0.202 ve basıklık değerleri -0.735 ile 0.55 arasında değişmektedir. Bu değerler kabul edilebilir aralıkta (1.5 ile -1.5 arasında) (Tabachnik & Fidell, 2013) olduğu için normal dağılım varsayımının karşılandığı söylenebilir.

**Tablo 1**

*Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	Ort.	SS	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
1. Azim	54.048	8.978	-0.695	0.104
2. Adaptif Yardım Arama	35.582	7.697	-0.763	0.550
3. Olumsuz Duygulanım	16.944	4.984	0.202	-0.471
4. Yeterlilik	16.989	3.491	-0.457	0.453
5. Özerklik	14.169	3.102	-0.557	0.014
6. İlişkisellik	13.450	3.155	-0.346	-0.246
7. Öğretmen Desteği	38.672	8.586	-0.464	-0.735
8. Arkadaş Desteği	30.392	5.619	-0.587	-0.590

Not = Ort: Aritmetik Ortalama, SS: Standart Sapma

Gözlenen değişkenler arasındaki (Tablo 2) ve gizil değişkenler arasındaki (Tablo 3) ilişkilerin incelendiği korelasyon analizlerinde hesaplanan korelasyon katsayılarının .80'ten

düşük olması çoklu bağıntı sorunu olmadığına işaret etmektedir (Berry & Feldman, 1985). Ayrıca, varyans şişme faktörü (VIF) değerlerinin 1.344 ile 1.451 arasında ve tolerans değerlerinin 0.689 ile 0.744 arasında değiştiği tespit edilmiştir. VIF değerleri 10'dan yüksek ve tolerans değerleri 0.100'den az olmadığı (Hair vd., 2013) için de çoklu bağıntı varsayımının karşılandığı değerlendirilmiştir.

Pearson korelasyon analizleri, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel açıdan anlamlı ( $p < .01$ ) olduğunu göstermiştir. Olumsuz duygulanım dışındaki diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Cohen'in sınıflandırmasına (1992) göre değerlendirildiğinde akademik dayanıklılık bileşenleri arasında orta ( $r = -.304$  ve  $r = -.320$ ) ya da güçlü düzeyde ( $r = .524$ ) ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde akademik dayanıklılık bileşenlerinin diğer değişkenler ile ilişkilerinin düşük [ $r = .139$ ,  $r = .150$ ] ya da orta düzeyde [ $r = -.265$ ,  $r = .426$ ] olduğu söylenebilir.

**Tablo 2**

*Gözlenen Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizinin Sonucu*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Azim	-						
2. Adaptif Yardım Arama	.524**	-					
3. Olumsuz Duygulanım	-.304**	-.320**	-				
4. Yeterlilik	.279**	.355**	-.328**	-			
5. Özerklik	.402**	.426**	-.345**	.461**	-		
6. İlişkili Olma	.257**	.335**	-.293**	.429**	.423**	-	
7. Öğretmen Desteği	.139*	.290**	-.265**	.367**	.387**	.354**	-
8. Arkadaş Desteği	.150*	.306**	-.273**	.266**	.302**	.380**	.441**

\* $p < .01$ , \*\* $p < .001$

### 3.2. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular

Ölçme modeli, 3 gizil değişkeni ve 8 gözlenen değişkeni içermiştir. Gözlenen değişkenlerin faktör yükleri anlamlı olduğu ( $p < .001$ ) için bütün gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri temsil ettiği söylenebilir. Faktör yükleri temel psikolojik ihtiyaçlardan yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma için sırasıyla .64, .71 ve .63 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen desteğinin faktör yükünün .71 ve arkadaş desteğinin faktör yükünün .62 olduğu tespit edilmiştir. Akademik dayanıklılığın gözlenen değişkenleri olan azim, adaptif yardım arama ve olumsuz duygulanım için faktör yüklerinin sırası ile .65, .74 ve -.50 olduğu bulunmuştur.

**Tablo 3**

*Gizil Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizinin Sonucu*

Değişkenler	1	2
1. Akademik Dayanıklılık	-	
2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar	.786*	-
3. Sosyal Destek	.536*	.774*

\* $p < .001$

Gizil değişkenler arasındaki korelasyonların da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ( $p < .001$ ) tespit edilmiştir (Tablo 3). Ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği değerlerinin ( $\chi^2/df = 2.642$ ; CFI

= 0.961; NFI = 0.940; TLI = 0.936; RMSEA = 0.066 - 90% Güven Aralığı/GA = 0.043 - 0.090; SRMR = 0.046) kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

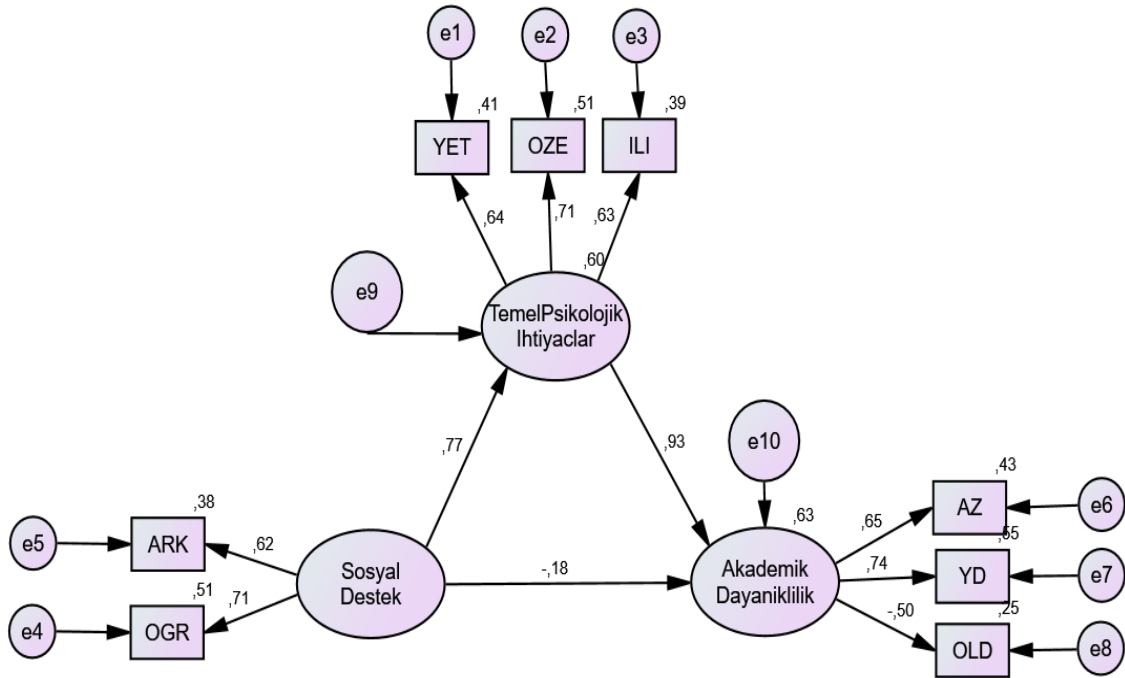
### 3.3. Yapısal Modellere İlişkin Bulgular

#### 3.3.1. Hipotetik Yapısal Modele İlişkin Bulgular

Ölçüm modeline ilişkin analizlerde değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıkta oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle analizlerin ikinci aşamasında alan yazınına dayalı olarak oluşturulan hipotetik yapısal model test edilmiştir. Bu bağlamda temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, sosyal destek ile akademik dayanıklılık arasındaki aracılık rolünü içeren hipotetik model test edilmiştir. Yapılan analizlerde belirlenen standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 2’de, modele ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

#### Şekil 2

Hipotetik Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar



Sosyal desteğin temel psikolojik ihtiyaç doyumunu ( $\beta = .774$ , %95 GA = [.656, .880],  $p < .001$ ) istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgular temel psikolojik ihtiyaç doyumunda sosyal desteğin pozitif rolü olduğunu ifade eden  $H_1$ 'i desteklemektedir. Temel psikolojik ihtiyaç doyumunun akademik dayanıklılığı ( $\beta = .926$ , %95 GA = [.612, 1.384],  $p < .001$ ) anlamlı şekilde yordadığı,  $H_2$ 'nin desteklendiği bulunmuştur. Tablo 4'te görüldüğü gibi sosyal destek akademik dayanıklılığı anlamlı şekilde yordamadığı ( $\beta = -.181$ , %95 GA = [-.696, .160],  $p = .296$ ),  $H_3$  desteklenmediği için temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun tam aracılık rolü olduğu değerlendirilmiştir. Bu sonuç temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun aracılık rolünün istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ifade eden  $H_4$ 'ü desteklemektedir. Model uyum iyiliği değerleri  $\chi^2/df = 2.642$ , CFI = 0.961, NFI = 0.940; TLI = 0.936, RMSEA = 0.066 (90% GA = .043, .090), SRMR = 0.046 olarak hesaplanmıştır. Uyum iyiliği değerlerin kabul edilebilir aralıkta oldukları değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre model doğrulanmıştır.

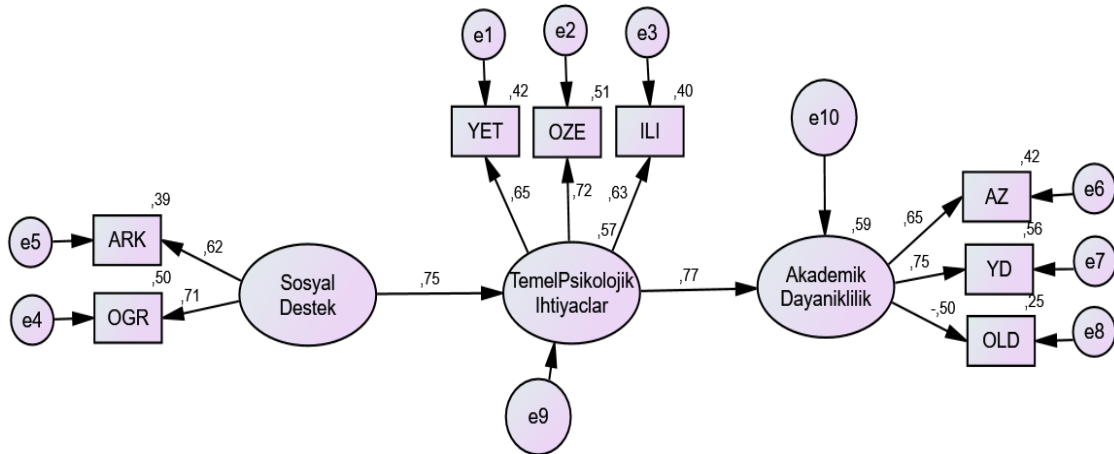
**Tablo 4***Hipotetik Yapısal Modele İlişkin Analiz Sonuçları*

Yordanan Değişkenler	Yordayan Değişkenler	B	S.H.	t	P
Temel Psikolojik İhtiyaçlar	<-- Sosyal Destek	.284	.040	7.101	***
Akademik Dayanıklılık	<-- Temel Psikolojik İhtiyaçlar	2.418	.499	4.843	***
Akademik Dayanıklılık	<-- Sosyal Destek	-.174	.166	-1.046	.296
YET	<-- Temel Psikolojik İhtiyaçlar	1.000			***
OZE	<-- Temel Psikolojik İhtiyaçlar	.985	.095	10.371	***
ILI	<-- Temel Psikolojik İhtiyaçlar	.880	.092	9.525	***
OGR	<-- Sosyal Destek	1.000			***
ARK	<-- Sosyal Destek	.570	.072	7.959	***
AZ	<-- Akademik Dayanıklılık	1.000			***
YD	<-- Akademik Dayanıklılık	.977	.101	9.678	***
OLD	<-- Akademik Dayanıklılık	-.424	.055	-7.658	***

Not: \*\*\* $p < .001$ , YET: Yeterlilik, OZE: Özerklik, ILI: İlişkili Olma, OGR: Öğretmen Desteği, ARK: Arkadaş Desteği, AZ: Azim, YD: Adaptif Yardım Arama, OLD: Olumsuz Duygulanım

**3.3.2. Son Yapısal Modele İlişkin Bulgular**

Hipotetik yapısal modelde sosyal desteğin akademik dayanıklılıktaki rolünün istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ( $\beta = -.181$ , %95 GA =  $[-.696, .160]$ ,  $p = .296$ ) belirlenmiştir. Anlamlı olmadığı tespit edilen yol, analizden çıkartılarak tam aracılık modeli test edilmiştir. Şekil 3'te sunulan tam aracılık modeli, standardize edilmiş yol katsayılarını ve açıklanan varyansları içermektedir. Sosyal desteğin temel psikolojik ihtiyaçların doyumundaki rolünün ( $\beta = .755$ , %95 GA =  $[\.640, \-.866]$ ,  $p < .001$ ) ve ihtiyaç doyumunun akademik dayanıklılıktaki rolünün ( $\beta = .768$ , %95 GA =  $[\.652, \.873]$ ,  $p < .001$ ) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

**Şekil 3***Son Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar*

Son modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin [ $\chi^2/df = 2.566$ , CFI = 0.961, NFI = 0.938; TLI = 0.939, RMSEA = 0.064 (%90 GA = .042, .088), SRMR = 0.046] mükemmel ya da kabul edilebilir aralıkta oldukları belirlenmiştir. Sosyal destek ile akademik dayanıklılık arasındaki yol, analizden çıkartıldıktan sonra tam aracılık modelinin veriye uyumunun önceki modele göre daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Bootstrapping yöntemi kullanılarak yapılan analizlerde de sosyal desteğin akademik dayanıklılık üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur,  $\beta = .556$ , %95 Bootstrap GA = [.400, .785],  $p = .000$ . Güven aralığında sıfır bulunmaması, dolaylı etkinin anlamlı olduğunu (Preacher & Hayes, 2004), temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun sosyal destek ile akademik dayanıklılık arasında aracılık rolünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda sosyal destek ile akademik dayanıklılık arasında anlamlı ilişki bulunmadığı için, temel psikolojik ihtiyaç doyumunun  $H_4$ 'ü destekler şekilde tam aracılık rolü olduğu sonucuna varılabilir.

**Tablo 5**

*Son Yapısal Modele İlişkin Analiz Sonuçları*

Yordanan Değişkenler	Yordayan Değişkenler	B	S.H.	t	P
Temel Psikolojik İhtiyaçlar	<-- Sosyal Destek	.282	.040	7.092	***
Akademik Dayanıklılık	<-- Temel Psikolojik İhtiyaçlar	1.970	.243	8.102	***
YET	<-- Temel Psikolojik İhtiyaçlar	1.000			***
OZE	<-- Temel Psikolojik İhtiyaçlar	.982	.095	10.344	***
ILI	<-- Temel Psikolojik İhtiyaçlar	.877	.092	9.530	***
OGR	<-- Sosyal Destek	1.000			***
ARK	<-- Sosyal Destek	.579	.073	7.962	***
AZ	<-- Akademik Dayanıklılık	1.000			***
YD	<-- Akademik Dayanıklılık	.992	.103	9.627	***
OLD	<-- Akademik Dayanıklılık	-.428	.056	-7.646	***

Not: \*\*\* $p < .001$ , YET: Yeterlilik, OZE: Özerklik, ILI: İlişkili Olma, OGR: Öğretmen Desteği, ARK: Arkadaş Desteği, AZ: Azim, YD: Adaptif Yardım Arama, OLD: Olumsuz Duygulanım

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik dayanıklılık gelişiminde rol oynayan üniversite bağlamındaki koruyucu etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Koruyucu etmenlerden öğretmenlerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek, yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumunun rolü incelenmiştir. Araştırma kapsamında test edilen yapısal eşitlik modeline ilişkin analizlerde temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun akademik dayanıklılığı pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, sosyal destek (öğretmen ve arkadaş desteğinin) ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkide aracılık rolünün anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yapısal eşitlik modeline ilişkin analizlerde sosyal desteğin temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu pozitif yönde yordadığı bulgusu benzer araştırmaların (örn., Danielsen vd., 2009; Masten & Coatsworth, 1998) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Türkiye’de ortaokul öğrencileri ile yapılan bir araştırmada aileden, öğretmenden ya da özel bir kişiden alınan sosyal desteğin başarı ve ilişki ihtiyaçlarının doyumunu ile pozitif yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Baltacı vd., 2020). Öğrencilerin okul bağlamında temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunda eğitim ortamında ilgi ve destek gördüklerini hissetmeleri önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenler ve arkadaşlar ile ilişkilerin sıcak, yakın, güvene ve saygıya dayalı olması ihtiyaç doyumuna katkıda bulunmaktadır (Haberstock vd., 2024). Akademik etkinliklerde öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması, özerkliklerinin desteklenmesi, bilgi ve becerilerine uygun akademik beklentiler sunulması, sınıf arkadaşları ile etkileşimlerinin desteklenmesi gibi uygulamalar temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması açısından önemli görülmektedir (Furrer vd., 2014; Reeve & Jang, 2006; Zhang vd., 2011).

Temel psikolojik ihtiyaç doyumunun akademik dayanıklılığının artmasında rol oynadığı belirlenmiştir. Korelasyon analizlerinde yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçları ile akademik dayanıklılık bileşenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Temel psikolojik ihtiyaç doyumunu ile dayanıklılık arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Neufeld vd., 2019; Xu vd., 2021). Örneğin, Li ve Huang (2021) ergenler ile yürüttükleri araştırmada temel psikolojik ihtiyaç doyumunun akademik başarıya etkisinin akademik dayanıklılık aracılığı ile olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin akademik çalışmalarında ve sosyal etkileşimlerinde kendilerini yeterli ve özerk hissetmeleri, yakın sosyal ilişkiler kurmaları ve aidiyet hissetmeleri baş etmede rol oynamaktadır (Aydın & Michou, 2020).

Korelasyon analizleri öğretmen desteği ve arkadaş desteğinin akademik dayanıklılığın bileşenlerinden azim ve adaptif yardım ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Üniversite öğrencileri öğretmenlerinden ve arkadaşlarından daha fazla sosyal destek aldıklarında akademik çalışmalara ilişkin daha fazla çaba göstermektedir. Ayrıca, algılanan sosyal destek arttıkça, öğrencilerin akademik zorluklar ile karşılaştıklarında daha fazla yardım ve destek aradıkları söylenebilir. Öğretmen ve arkadaş desteği ile olumsuz duygulanım arasında anlamlı negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, sosyal destek algısının azalmasının stres ya da kaygı yaşanması ve olumsuz duygulardan daha fazla kaçınılması (Cassidy, 2016) ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan çalışmada denenen aracılık modelinde sosyal desteğin akademik dayanıklılık ile ilişkisi olduğu gösteren araştırmalardan (Ahmed vd., 2018; Edwards vd., 2022) farklı olarak sosyal desteğin doğrudan etkisi olmadığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmalarda sadece öğretmen desteğinin ya da arkadaş desteğinin etkilerinin incelenmesi (Romano vd., 2021), sosyal destek kaynakları olarak ailenin de çalışmalara dahil edilmesi (Permatasari vd., 2021), ölçme araçlarının farklı olması gibi nedenlerden anlamlı sonuçlara ulaşılmamış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın en önemli bulgusu sosyal desteğin temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu aracılığı ile akademik dayanıklılığı etkilediğinin belirlenmesidir. Bu bulgular sosyal desteğin temel psikolojik ihtiyaçlar doyumunu sağladığında akademik dayanıklılığa katkıda bulunduğu işaret etmektedir. Üniversite ortamında öğrencilerin yeterli düzeyde sosyal destek gördüklerini hissetmemeleri, psikolojik ihtiyaçların yeterince karşılanmamasına ve bu durum da akademik dayanıklılık düzeylerinin düşük olmasına neden olabilir. Sosyal destek, ihtiyaç doyumunu aracılığı ile öğrencilerin sosyoduygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, ergenler ile yapılan bir araştırmada (Tian vd., 2016) okul ortamında temel psikolojik ihtiyaç doyumunun öğretmen desteği ile öznel iyi oluş arasında kısmi aracılık etkisi olduğu bulunmuştur. Arkadaş desteği ile öznel iyi oluş arasında ise tam aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Afzali vd. (2024) tarafından ergenler ile yapılan bir araştırmada da öğrencilerin özerkliğini, yeterliliğini destekleyen öğretim yaklaşımlarının akademik yeterlilik aracılığı ile akademik dayanıklılığı arttırdığı gösterilmiştir. Ayrıca, Öz Sistem Modeline (Skinner & Belmont, 1993; Skinner vd., 2008) göre akademik etkinliklere katılım, sosyal bağlamın temel psikolojik ihtiyaçları karşılaması sonucunda gerçekleşmektedir. Bu araştırmanın sonuçları benzer süreçlerin akademik dayanıklılığın gelişiminde de rol oynadığını göstermektedir.

Öğretmen ve arkadaş desteği, okulda temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu sağladığında öğrencilerin içsel güdülenmelerinin (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000) ve akademik dayanıklılıklarının arttığı sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin ilgili ve destekleyici olmaları

(Malecki & Demary, 2002; Permatasari vd., 2021; Romano vd., 2021), öğrencilerin özerk olmalarına ve yeterli hissetmelerine katkıda bulunacak öğretim tekniklerini uygulamaları, arkadaşları ile olumlu sosyal ilişkiler kurmalarını desteklemeleri akademik dayanıklılığın gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın sonuçları öğretmen desteğinin yanı sıra üniversite öğrencilerinin benzer psikolojik, sosyal ve akademik zorluklar yaşayan arkadaşlarından destek almalarının önemine dikkat çekmektedir. Arkadaş ilişkilerinin sosyal ve duygusal destek açısından önemli olduğu beliren yetişkinlik döneminde (Arnett, 2000), arkadaş desteği alma daha az psikolojik sorun yaşanmasında ve iyi oluşun yüksek olmasında rol oynamaktadır (Camirand & Poulin, 2022; Roach, 2018). İlgili ve destekleyici arkadaş ilişkileri, akademik çalışmalardan kaynaklanan stres ve akademik zorluklar ile baş edilmesini kolaylaştırmaktadır (Chen vd., 2018; Edwards vd., 2022). Ancak çalışmanın bulguları arkadaşlardan alınan destek üniversite öğrencilerinin ihtiyaçları ile örtüştüğünde akademik ve duygusal açıdan olumlu sonuçların ortaya çıktığına işaret etmektedir.

Araştırmanın bulguları değerlendirilirken çalışmanın sınırlılıkları göz önüne alınmalıdır. Öncelikle, araştırmada kesitsel desen kullanılmış olması değişkenler arasında nedensel ilişki kurulması açısından engel oluşturmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin gelişimsel bir bakış açısı ile değerlendirilebilmesi için boylamsal araştırmalar yapılması önerilmektedir. Öz bildirim ölçekleri kullanılarak değişkenlerin ölçülmesi içsel geçerlilik açısından sorun oluşturabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik dayanıklılıkları incelenirken, ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin de alınması önem taşımaktadır. Bu çalışmada üniversite ortamındaki sosyal destek kaynaklarına odaklanıldığı için ailenin desteği ölçülmemiştir. Ailenin desteğinin, ayrıca akademik öz yeterlik ve sosyodemografik özellikler gibi akademik dayanıklılıkta rol oynayan önemli değişkenlerin de incelenmesi önemli görülmektedir. Son olarak araştırmanın İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde gerçekleştirilmiş olması genellenebilirlik açısından sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Eğitim ortamının etkilerinin daha geniş kapsamda değerlendirilebilmesi için farklı üniversitelerden katılımcılar ile çalışmanın tekrarlanması ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

Bu araştırma sosyal desteğin ve üniversite ortamında temel psikolojik ihtiyaç doyumunun, akademik dayanıklılığın önemli koruyucu etmenleri olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerden ve arkadaşlardan alınan desteğin, ayrıca ihtiyaç doyumunun akademik dayanıklılık ile pozitif ilişkisi olduğunun belirlenmesi, üniversite öğrencilerinin akademik dayanıklılık kazanmalarında eğitim ortamının özelliklerinin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca, çalışma sosyal destek ile akademik dayanıklılık ilişkisindeki karmaşık süreçlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Araştırmada sosyal desteğin üniversite ortamında temel psikolojik ihtiyaç doyumu aracılığı ile akademik dayanıklılığı etkilediği bulgusunun eğitsel uygulamalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, alınan sosyal destek temel ihtiyaçları karşılamadığında öğrencilerin başarısızlık, stres ya da baskı gibi durumlar ile baş etmekte zorlandıklarına işaret etmektedir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin akademik ve psikolojik sorunları ile ilgili destek alabildikleri, psikolojik iyi oluşlarına katkıda bulunan eğitim ortamlarının oluşturulmasının önemli olduğu görülmektedir. Grup çalışmaları ve sosyal becerileri geliştirici etkinlikler yapılmasının öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenlerinden destek almalarını sağlayarak psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında rol oynayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının farklı olabileceğinin dikkate alınması, okul ortamında yalnızca öğretmenler ve akranlar aracılığıyla değil, çeşitli destek birimleri aracılığıyla da psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması önem taşımaktadır. Akademik yeterliliğin ve özerkliğin gelişimine, olumlu sosyal ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunan eğitim ortamlarının akademik gelişiminin, başarının ve dayanıklılığın artmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Afzali, L., Hosseinian, S., & Nooripour, R. (2024). Mediating role of academic competence in the relationship between perceived teaching style and academic resilience among adolescents. *BMC Psychology, 12*: 553. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02011-1>
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. N. A. (2018). Examining the links between teachers' support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 5*(9), 39–46. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2018.09.008>
- Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating role of internal factors in predicting academic resilience. *International Journal of School & Educational Psychology, 9*(3), 236–251. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Aydın, G., & Michou, A. (2020). Self-determined motivation and academic buoyancy as predictors of achievement in normative settings. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), 964–980. <https://doi.org/10.1111/bjep.12338>
- Baltacı, U., Öztemel, K., & Traş, Z. (2020). Investigation of the relationship between adolescents' career indecision, and social support perception and basic psychological needs. *International Education Studies, 13*(10), 113–123. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p113>
- Berry, W. D., & Feldman, S. (1985). *Multiple regression in practice*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985208>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Camirand, E., & Poulin, F. (2022). Links between best friendship, romantic relationship, and psychological well-being in emerging adulthood. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 183*(4), 328–344. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2078684>
- Cantarero, K., van Tilburg, W. A. P., & Smoktunowicz, E. (2021). Affirming basic psychological needs promotes mental well-being during the COVID-19 outbreak. *Social Psychological and Personality Science, 12*(5), 821–828. <https://doi.org/10.1177/1948550620942708>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology, 7*:1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- Chen, X., Cheung, H. Y., Fan, X., & Wu, J. (2018). Factors related to resilience of academically gifted students in the Chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools, 55*(2), 107–119. <https://doi.org/10.1002/pits.22044>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

- Cui, T., Kam, C. C. S., Cheng, E. H., & Liu, Q. (2023). Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains. *Psychology in the Schools, 60*(4), 1186–1201. <https://doi.org/10.1002/pits.22824>
- Çakır, M., & Avcı, S. (2021). Lise öğrencilerinde akademik dayanıklılık ve başarının belirleyicileri olarak ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedef yönelimleri ve okula aidiyet duygusu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25*(1), 235–252.
- Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 312–327.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303–318. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Edwards, M., Williams, E., & Akerman, K. (2022). Promoting academic resilience through peer support in a new pre-registration nursing programme. *British Journal of Nursing, 31*(22), 1144–1148. <https://doi.org/10.12968/bjon.2022.31.22.1144>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Ed.). McGraw-Hill.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1*, 7-34. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- Frisby, B. N., Hosek, A. M., & Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope. *Communication Quarterly, 68*(3), 289–305. <https://doi.org/10.1080/01463373.2020.1779099>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *Teachers College Record, 116*(13), 101-123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Geoke-Morey, M. C., Taylor, L. K., Cairns, E., Merrilees, C. E., Shirlow, P., & Cummings, E. M. (2013). Adolescents' educational outcomes in a social ecology of parenting, family, and community risks in Northern Ireland. *School Psychology International, 34*(3), 243–256. <https://doi.org/10.1177/0143034311435162>
- Haberstock, S., Schulte, L., Seidel, J., Cowper, I., & Pels, F. (2024). The relationships between (dis-) empowering climate and basic psychological need satisfaction and frustration. *German Journal of Exercise and Sport Research, 54*, 609–614. <https://doi.org/10.1007/s12662-024-00980-4>
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Prentice Hall.

- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, 166(1), 2–20. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children "at risk". *Educational Studies*, 26(3), 321–337. <https://doi.org/10.1080/03055690050137132>
- Hu, L.-t., & 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jenkins-Guarnieri, M. A., Vaughan, A. L., & Wright, S. L. (2015). Development of a self-determination measure for college students: Validity evidence for the Basic Needs Satisfaction at College Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(4), 266–284. <https://doi.org/10.1177/0748175615578737>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kashdan, T. B., McKnight, P. E., & Goodman, F. R. (2022). Evolving positive psychology: A blueprint for advancing the study of purpose in life, psychological strengths, and resilience. *The Journal of Positive Psychology*, 17(2), 210–218. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.2016906>
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for Structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage Publications, Inc.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Koirikivi, P., Benjamin, S., Hietajarvi, L., Kuusisto, A., & Gearon, L. (2021). Resourcing resilience: Educational considerations for supporting well-being and preventing violent extremism amongst Finnish youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 553–569. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.2010578>
- Lei, P.-W., & Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement Issues and Practice*, 26(3), 33–43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00099.x>
- Li, C., Martindale, R., & Sun, Y. (2019). Relationships between talent development environments and mental toughness: The role of basic psychological need satisfaction. *Journal of Sports Sciences*, 37(18), 2057–2065. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1620979>
- Liu, Y., & Huang, X. (2021). Effects of basic psychological needs on resilience: A human agency model. *Frontiers in Psychology*, 12, 700035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700035>
- Macakova, V., & Wood, C. (2022). The relationship between academic achievement, self-efficacy, implicit theories and basic psychological needs satisfaction among university students. *Studies in Higher Education*, 47(2), 259–269. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739017>

- Malecki, C. K., & Demary, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education, 46*(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/00049441020460010>
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34*(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Maunder, R. E. (2017). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: The need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education, 42*(6), 756-768. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- Mead, S., Hilton, D., & Curtis, L. (2001). Peer support: A theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 25*(2), 134-141. <https://doi.org/10.1037/h0095032>
- Morsünbül, Ü., & Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: Ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent University Journal of Education, 8*(1), 1-10.
- Neufeld, A., & Malin, G. (2019). Exploring the relationship between medical student basic psychological need satisfaction, resilience, and well-being: A quantitative study. *BMC Medical Education, 19*(1):405. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1847-9>
- Oldfield, J., Stevenson, A., & Ortiz, E. (2020). Promoting resilience in street connected young people in Guatemala: The role of psychological and educational protective factors. *Journal of Community Psychology, 48*(2), 590-604. <https://doi.org/10.1002/jcop.22272>
- Permatasari, N., Rahmatillah Ashari, F., & Ismail, N. (2021). Contribution of perceived social support (peer, family, and teacher) to academic resilience during COVID-19. *Golden Ratio of Social Science and Education, 1*(1), 1-12. <https://doi.org/10.52970/grsse.v1i1.94>
- Perry, J. C., Fisher, A. L., Caemmerer, J. M., Keith, T. Z., & Poklar, A. E. (2018). The role of social support and coping skills in promoting self-regulated learning among urban youth. *Youth & Society, 50*(4), 551-570. <https://doi.org/10.1177/0044118X15618313>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*(4), 717-731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Randolph, K. A., Fraser, M. W., & Orthner, D. K. (2004). Educational resilience among youth at risk. *Substance Use and Misuse, 39*(5), 747-767. <https://doi.org/10.1081/JA-120034014>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

- Roach, A. (2018). Supportive peer relationships and mental health in adolescence: An integrative review. *Issues in Mental Health Nursing, 39*(9), 723–737. <https://doi.org/10.1080/01612840.2018.1496498>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*(2), 334–344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Rosen, J. A., Warkentien, S., & Rotermund, S. (2019). Stopping out versus dropping out: The role of educational resilience in explaining on-time completion of high school. *American Journal of Education, 125*(2), 259–287. <https://doi.org/10.1086/701248>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E., Pitzer, J., & Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement, 73*(5), 803–835. <https://doi.org/10.1177/0013164413485241>
- Skinner, E., Saxton, E., Currie, C., & Shusterman, G. (2017). A motivational account of the undergraduate experience in science: Brief measures of students’ self-system appraisals, engagement in coursework, and identity as a scientist. *International Journal of Science Education, 39*(17), 2433–2459. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1387946>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N., & Kindermann, T. A. (2020). “I get knocked down but I get up again”: Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development, 44*(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/0165025420924122>
- Şimşir, Z., Arslan, C., & Dilmaç, B. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeğinin (ÜÖTİDÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 940–955. <https://doi.org/10.37217/tebd.704554>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Ed.). Pearson.
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents’ school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research, 128*(1), 105–129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Tudor, K. E., & Spray, C. M. (2018). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education, 7*(4), 41–61. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2017.1880>

- Türkcan, N., & Yıldız, M. A. (2024). Bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(1), 30–49. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1356826>
- Unanue, J., Oriol, X., Oyanedel, J. C., Unanue, W., & Gómez, M. (2022). Basic psychological needs satisfaction and frustration prospectively mediates the link between dispositional gratitude and life satisfaction: Longitudinal evidence from a representative sample in Chile. *Personality and Individual Differences*, 193, 111608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111608>
- Vicente, I., Pastor J., M., & Soler, A. (2021). Improving educational resilience in the OECD countries: Two convergent paths. *Journal of Policy Modeling*, 43(6), 1149–1166. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2021.09.007>
- Victor-Aigboidion, V., Onyishi, C. N., & Ngwoke, D. U. (2020). Predictive power of academic self-efficacy on academic resilience among secondary school students. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 12(1), 294–306.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walgberg, 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). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, Y., Tian, L., & Scott Huebner, E. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130–139. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.003>
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 531–547). Guilford Press.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2. Ed., pp. 115–132). Cambridge University Press.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9:8. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 56(1), 92–104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>
- Wright, M. O. D., & Masten, A. S. (2005) Resilience processes in development. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp 17-37). Springer.
- Xu, S., Liu, Z., Tian, S., Ma, Z., Jia, C., & Sun, G. (2021). Physical activity and resilience among college students: The mediating effects of basic psychological needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7):3722. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073722>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81–87.

- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin revizyonu. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(1), 221–236.
- Zhang, T., Solmon, M. A., & Gu, X. (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 329–343. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.329>
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51–68. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.51>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Academic resilience refers to an individual's ability to achieve success in academics despite facing difficulties (Cassidy, 2016; Wang et al., 1994) and to cope with academic challenges (Martin, 2002, 2013). Numerous studies have shown that teacher support is positively related to academic resilience (Ahmed et al., 2018; Permatasari et al., 2021; Romano et al., 2021). Support from friends helps individuals to cope with academic difficulties, stress, and burnout (Chen et al., 2018; Edwards et al., 2022; Frisby et al., 2020).

In studies conducted with university students, satisfaction of competence, autonomy, and relatedness needs has been found to predict resilience positively (Neufeld et al., 2019; Xu et al., 2021). Satisfaction of basic psychological needs is associated with coping with negative situations such as failing exams (Aydm & Michou, 2020), mental toughness (Li et al., 2019), and academic resilience (Liu & Huang, 2021). Support from teachers and friends contributes to the satisfaction of basic psychological needs (Danielsen et al., 2009; Skinner et al., 2008; Wentzel, 2009).

This study aimed to examine the relationships between social support (teacher and friend support) and the satisfaction of basic psychological needs (competence, autonomy, relatedness) in the university context and academic resilience. It is hypothesized that social support and satisfaction of basic psychological needs will positively predict academic resilience, and that basic psychological needs satisfaction will mediate the relationship between social support and academic resilience.

### Method

This study used a cross-sectional and correlational design. A total of 378 undergraduate students (57.9% women, 42.1% men) aged 18-25 participated in the study. Participants were administered a personal information form, the Academic Resilience Scale, the Basic Needs Satisfaction at College Scale, and the Teacher and Peer Support Subscales of the Perceived Social Support Scale. Data were collected online using convenience sampling. Questionnaire completion took approximately 30 minutes.

The relationships between the research variables were examined using Pearson correlation analyses and structural equation model analyses. Model fit indices, including  $\chi^2/df$ , CFI, NFI, TLI, RMSEA, and SRMR were used. Acceptable values were:  $\chi^2/df < 3$  (Kelloway, 1998), NFI  $\geq 0.9$  (Henseler et al., 2016), CFI and TLI  $\geq 0.9$  (Lei & Wu, 2007), RMSEA and SRMR  $\leq 0.08$  (Hu & Bentler, 1999). Mediation was tested using bootstrapping with a 95% confidence interval (5,000 bootstrap samples).

## Results and Discussion

Correlation analyses indicated that teacher and friend support, competence, autonomy, and relatedness were positively associated with academic resilience components perseverance and adaptive help-seeking, and negatively associated with negative affect. These findings suggest that caring and supportive social relationships (Permatasari et al., 2021; Romano et al., 2021) and satisfaction of basic psychological needs (Neufeld et al., 2019; Xu et al., 2021) are crucial for academic resilience.

Structural equation modeling was conducted in two stages (Anderson & Gerbing, 1988). The measurement model testing the relationships between observed and latent variables showed a good fit. The hypothetical structural model revealed that social support significantly predicted basic psychological needs satisfaction ( $p < .001$ ) and that the effect of basic psychological needs satisfaction on academic resilience was statistically significant ( $p < .001$ ). Since the effect of social support on academic resilience was not significant ( $p = .296$ ), this path was removed from the analysis and the full mediation model was tested. The goodness of fit values for the final model were [ $\chi^2/df = 2.566$ , CFI = 0.961, NFI = 0.938; TLI = 0.939, RMSEA = 0.064 (90% CI = .042, .088), SRMR = 0.046] within the acceptable range. Analyses using the bootstrap method also showed an indirect effect of social support on academic resilience,  $\beta = .556$ , 95% Bootstrap CI = [.400, .785],  $p = .000$ .

These findings support prior research on the relationship of basic psychological needs with social support (Danielsen et al., 2009; Masten & Coatsworth, 1998) and academic resilience (Neufeld et al., 2019; Xu et al., 2021). Feeling competent and autonomous in academic studies and social interactions, establishing close social relationships, and feeling socially connected are essential for coping (Aydın & Michou, 2020). Warm, close, trusting, and respectful relationships with teachers and friends contribute to satisfaction of needs (Haberstock et al., 2024). The full mediation effect indicates that when social support satisfies basic psychological needs, students' intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000; Reeve & Jang, 2006) and academic resilience increase.

The study highlights the importance of social support and satisfaction of basic psychological needs in the university setting as protective factors for academic resilience. It sheds light on the role of the educational environment in fostering resilience and understanding the complex relationship between social support and academic resilience. Creating educational environments that promote academic competence, autonomy, and positive social relationships can enhance academic motivation, achievement, and resilience.