

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**EKONOMİK BAKIMDAN DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN  
AKADEMİK YILMAZLIK DÜZEYLERİNİN BAZI KORUYUCU  
FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hatice Çiğdem YAVUZ**

**Ankara  
Ocak, 2015**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**EKONOMİK BAKIMDAN DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN  
AKADEMİK YILMAZLIK DÜZEYLERİNİN BAZI KORUYUCU  
FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hatice Çiğdem YAVUZ**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU**

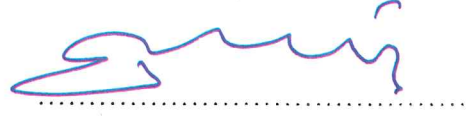
**Ankara  
Ocak, 2015**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:



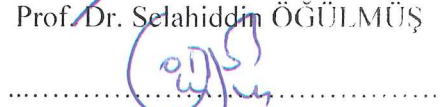
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

Üye:



Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Üye:



Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

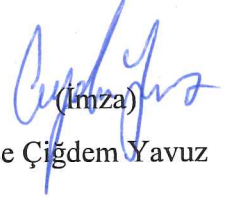
.....  
Prof. Dr. İsmail Güven

Enstitü Müdürü



## TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm.

  
(İmza)

Hatice Çiğdem Yavuz

## ÖNSÖZ

Dünyanın birçok yerinde öğrenciler akademik yaşamları boyunca çeşitli zorluklar ve sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar. Bu zor koşullar altında, bazı öğrenciler olumlu, bazıları ise olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle ekonomik bakımdan dezavantajlı olma durumu, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğrencileri riskli duruma sokmaktadır. Yaşamındaki tüm zor koşullara rağmen akademik başarıyı yakalayan bu öğrenciler ilgi çekmektedir. Bu davranışlar alanyazında “akademik yılmazlık” olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını; okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenlerinin nasıl etkilediği incelenmiştir.

Akademik yılmazlık, öğrencileri akademik ve sosyal yaşamında başarıya yönlendirmesi nedeniyle çok önemlidir. Akademik yılmazlık üzerine yapılacak çalışmalar bu nedenle değerlidir. Bu araştırmanın, başta eğitimde ölçme ve değerlendirme bilim alanı olmak üzere diğer eğitim bilim alanları için de katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi, raporlaştırması başta Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalındaki saygıdeğer hocalarım olmak üzere pek çok kişinin katkısı ile olmuştur.

Öncelikle araştırmam için gerekli verileri topladığım okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerine değerli zamanlarını bana ayırdıkları için teşekkür ederim.

Araştırma boyunca beni güdüleyen, destekleyen ve katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Uzman Ayça Karasahinoğlu’na, Okutman Melike Cömert Kılıçarslan’a, Arş. Gör. Münevver İlgün Dibek’e, Arş. Gör. Seher Yalçın’a ve Öğretmen Sinem Ceylan Yakut’a minnettarım.

Tez jürimde bulunarak değerli bilgileri ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Nizamettin Koç’a, Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş’e teşekkür ederim. Ayrıca kendilerinden aldığım derslerle bilgilerimi zenginleştiren değerli hocalarım Prof. Dr. Ezel Tavşancıl’a, Prof. Dr. Nükhet Demirtaşlı’ya, Doç. Dr. Ömay Çokluk’a, Yrd. Doç. Dr. Deniz Gülleroğlu’na ve tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Araştırmam boyunca desteğini, sevgisini gördüğüm, bilgilerinden yararlandığım, danışmanım olduğu için kendimi şanslı ve değerli hissettiğim, mesleki yaşamım boyunca kendisini örnek alacağım saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yaşamım boyunca bana koşulsuz destek, cesaret ve sevgi verdiler. Onlara ne kadar teşekkür etsem az olur. Sevgili ve çok değerli aileme gönül dolusu teşekkürlerimi, sonsuz sevgilerimi sunarım.

## ÖZET

# EKONOMİK BAKIMDAN DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YILMAZLIK DÜZEYLERİNİN BAZI KORUYUCU FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yavuz, Hatice Çiğdem

Yüksek Lisans, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu

Ocak, 2015 xii + 89 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin “yılmazlık” özelliklerini “okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve cinsiyet” değişkenlerinden hangilerinin yordadığını ortaya koymak; yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkları ilgili değişkenler açısından belirlemektir. Araştırma taşıdığı özellik nedeniyle, ilişkisel tarama modeli içinde yer alan korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde bulunan 18 anadolu lisesinin son sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için öğrencilere; “Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”, “Çocuklar ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Standart Çoklu Regresyon Analizi, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ve Ki-Kare Testi kullanılmıştır.

Yapılan Çoklu Regresyon Analizi sonucunda ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin manidar olarak yordadığı, cinsiyet ve okula bağlanma değişkenlerinin ise yordamadığı görülmüştür. Bununla birlikte belirtilen bu dört değişkenin yüksek akademik

yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanlarının yaklaşık %42'sini açıkladığı ortaya konulmuştur. Yapılan MANOVA sonucunda ise yüksek akademik yılmazlık gösteren ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında bilişsel esneklik, okula bağlanma ve algılanan sosyal destek değişkenleri açısından manidar farklılık bulunmamıştır. Yapılan Ki-kare Testi sonucunda ise akademik yılmazlık ile cinsiyet değişkeni arasında manidar bir ilişki belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik yılmazlık, yılmazlık, ekonomik bakımdan dezavantajlılık, okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik, cinsiyet, lise son sınıf öğrencileri.



SUMMARY  
INVESTIGATION OF THE FACTORS AFFECTING ECONOMICALLY  
DISADVANTAGED SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC  
RESILIENCE

Yavuz, Hatice iğdem

Master Thesis, Department of Measurement and Evaluation in Education

Advisor: Ass. Prof. Dr. Ömer Kutlu

January, 2015, xii + 89 pages

The main aim of this study is to investigate whether variables including school attachment, perceived social support, cognitive flexibility and gender can predict economically disadvantaged high academic resilient senior high school student's resilience or not. This study also seeks to examine the differences between high and low academic resilient students in terms of stated variables. For these purposes, one of quantitative study methods, correlational research model was used.

The participants consisted of senior students enrolled in 18 Anatolian High School within the Çankaya, Mamak and Yenimahalle districts of the Ankara province during 2014-2015 academic year. In order to collect data, scales including "The Resilience Scale for Adults", "School Attachment Scale for Children and Adolescents", "The Multidimensional Scale of Perceived Social Support", "Cognitive Flexibility Inventory" and the student information form which was prepared by the researcher were used. To analyze the collected data, Standard Multi Regression Analysis and Multivariate Analysis Of Variance (MANOVA) and Chi-square Test were applied.

Multi Regression Analysis results revealed that cognitive flexibility and perceived social support predicted economically disadvantaged high academic resilient senior high school student's resilience. However, school attachment and gender did not predict these students' resilience significantly. These four stated variables account for approximately %42 of the variance in these students' resilience scores. As for the results obtained from MANOVA, there was an insignificant difference between high and low academic resilient students in terms of cognitive flexibility, school attachment and perceived social

support. Moreover, there was a significant relationship between high and low academic resilient students in terms of gender according to results of Chi-square Test.

**Keywords:** Academic resilience, resilience, senior high school students, being economically disadvantaged, school attachment, perceived social support, cognitive flexibility, gender.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
1. BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Amaç .....	7
Önem .....	8
Sayıtlar .....	9
Sınırlılıklar .....	9
Tanımlar .....	9
2. BÖLÜM .....	11
KAVRAMSAL, KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR. 11	
Yılmazlık .....	11
Risk Faktörleri, Olumlu Sonuçlar ve Koruyucu faktörler .....	13
Risk Faktörleri .....	13
Olumlu Sonuçlar .....	14
Koruyucu Faktörler .....	14
Akademik Yılmazlık .....	16
Akademik Başarı ve Akademik Yılmazlık .....	18
Okula Bağlanma .....	21
Algılanan Sosyal Destek .....	22
Bilişsel Esneklik .....	23
İlgili Araştırmalar .....	24
3. BÖLÜM .....	33
YÖNTEM .....	33
Araştırmanın Modeli .....	33
Çalışma Grubu .....	33
Veriler ve Toplanması .....	35
Verilerin Çözümlemesi .....	40
4. BÖLÜM .....	48
BULGULAR VE YORUMLAR .....	48
5. BÖLÜM .....	60
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	60

SONUÇLAR .....	60
ÖNERİLER.....	62
KAYNAKLAR .....	65
EKLER.....	81

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

<b>Çizelge 1</b>	Yılmazlıkta risk ve sonuç arasındaki ilişki.....	13
<b>Çizelge 2</b>	Akademik başarıyı etkileyen faktörler .....	19
<b>Çizelge 3</b>	Lise son sınıf öğrencilerinin ilçe ve okullara göre dağılımı .....	34
<b>Çizelge 4</b>	Akademik yılmazlık düzeylerine göre ayrılan lise son sınıf öğrencilerinin sayıları ve özellikleri .....	35
<b>Çizelge 5</b>	Sürekli değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları .....	43
<b>Çizelge 6</b>	Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin verileri için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .....	46
<b>Çizelge 7</b>	Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri .....	48
<b>Çizelge 8</b>	Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık gösterenliğin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları .....	49
<b>Çizelge 9</b>	Yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri.. .....	54
<b>Çizelge 10</b>	Yüksek akademik yılmazlık ve düşük akademik yılmazlık gösterme durumuna göre cinsiyete ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	57

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1</b>	Yılmazlığın gelişmesi ve arttırılması süreci ..... 16
<b>Şekil 2</b>	Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımlı değişkenine ilişkin histogram ve P-P grafiği ..... 44
<b>Şekil 3</b>	Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin verilerine ilişkin saçılma diyagramı matrisi ..... 44
<b>Şekil 4</b>	Düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin değişkenlerine ilişkin histogram ve P-P grafiği ..... 45
<b>Şekil 5</b>	Düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin verilerine ilişkin saçılma diyagramı matrisi ..... 45

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, amaç, önem ve sınırlılıklar yer almaktadır.

#### Problem Durumu

Bireyin iyi bir geleceğe sahip olması hem kendisi hem de toplum için önemlidir. Bazı bireyler sahip oldukları olanaklar sayesinde arzu ettikleri geleceğe daha kolay ulaşabilirken, bazıları ise iyi bir geleceğe ulaşma konusunda diğerleri kadar şanslı ya da becerikli olamamaktadır. Çoğu zaman iyi bir gelecek yakalayamayan bireylerin yaşamlarındaki zorluklar, diğerlerine göre daha fazla ya da daha şiddetli olabilmektedir. Karşılaşılan zorluklar nedeniyle bazı bireylerin, gerekli becerileri geliştirememesi ve bu nedenle yaşamlarını başarılı bir çizgide sürdürmekte zorlanması olağandır. Dolayısıyla bu bireyler sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim gibi birçok alanda geride kalabilmektedir.

Risk faktörü olarak adlandırılan olumsuz durumların, bireylerin yaşamlarını biçimlendirmelerinde büyük rol oynadığı açıktır. Risk faktörleri; bireyin yaşantısında uzun süre yer alan ya da almış olan zorluklar ve sıkıntılı deneyimler ile bireyin yaşamını uyumlu biçimde sürdürebilmesini engelleyebilecek faktörlerdir (Radke-Yarrow ve Sherman, 2002). Bireyin yaşamını sürdürmesini, yaşama uyum sağlamasını tehlikeye atan bu risk faktörleri, bireyin çevresinde bulunan ya da gelişen sorunları ve engelleri işaret etmektedir (Morales, 2008).

Tüm olası risk faktörlerine rağmen bazı bireyler, yaşamlarını sağlıklı, başarılı ve dengeli bir biçimde sürdürebilme yetisine sahiptir. Bu kişiler alanyazında “yılmaz”, bu kişiler tarafından gösterilen özellik ise “yılmazlık” olarak adlandırılmaktadır (Masten ve Powell, 2003). Yılmaz birey, yaşamındaki sıkıntı ve güçlük yaratan risklere rağmen ortama uyum sağlamak ve bu olumsuzluklardan olumlu sonuçlar elde edebilmektedir (Curtis ve Cicchetti, 2003; Henderson ve Milstein, 1996; Yeager ve Dweck, 2012). Ayrıca, yılmaz bireyler başarılı olmaya, kendilerini geliştirmeye güdülenmişlerdir ve sorun çözme becerilerine sahiptirler (Öğülmüş, 2001). Yılmazlık gösteren bireyler; yoksul ailede büyüme, kronik hastalık

sahibi olma, şiddete maruz kalma, anne-babanın sadece biriyle yaşama, doğal afetlerden zarar görme, eğitim düzeyi düşük anne-babaya sahip olma, aile-içi uyuşmazlıklar yaşama gibi risk faktörleriyle başarılı biçimde baş edebilmektedir (Masten, 1994).

Bireyleri etkileyen risk faktörleri ele alındığında bunlardan en kritik olanı ekonomik bakımdan dezavantajlı olma durumu kabul edilebilir (Winfield, 1994). Çünkü bu risk durumu diğer risklere de zemin hazırlayabilmektedir. Doğum öncesi yetersiz bakım, kalitesiz beslenme, düşük eğitim düzeyi gibi diğer risk faktörleri de çoğunlukla ekonomik bakımdan dezavantajlı olma nedeniyle meydana gelmektedir (Brackenreed, 2010).

Ekonomik bakımdan dezavantajlı olmanın, bireyin akademik yaşamı üzerine de etkilerinin olduğu bilinmektedir. Ekonomik bakımdan dezavantajlı bireylerin akademik yaşamda başarısız oldukları ve okulu bırakma oranlarının fazla olduğu görülmektedir (Peng, 1994; Weaver, 2009). Bununla birlikte, bu bireylerin iyi bir gelecek kurlmalarına yardım edecek kurumların en önemlisi okuldur (Bernand, 2004; Masten ve diğerleri, 2012). Bu nedenle, çeşitli risk faktörleriyle karşı karşıya kalan bireylerin bu risklerden daha az etkilenmeleri için okul bir fırsat yaratmaktadır. Risk faktörüne sahip bireyler, kendilerine sunulan bu fırsatı değerlendirip okul sayesinde olumlu sonuçlar elde edebilirler. Okul yaşamını kendileri için olumlu bir fırsata dönüştüren öğrenciler alanyazında, “akademik yılmazlık gösteren öğrenciler” olarak adlandırılmaktadır (Masten, 1994).

Akademik yılmazlık, olumsuz deneyimler, zayıf çevresel koşullara rağmen elde edilen akademik başarıdır (Wang, Haertal ve Walberg, 1994). Eğer öğrenci akademik yılmazlık gösteriyorsa, eğitim-öğretim sürecinde akademik başarısını arttırması mümkün olabilmektedir (Reis, Colbert ve Hebert, 2005). Akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yaşamlarına dair amaçları vardır ve kendilerini gelecekte başarılı bir yerde düşünürler (Henderson ve Milstein, 1996). Bu öğrenciler verilen sorumlulukları başarıyla yerine getireceklerine inandıklarından, ekonomik bakımdan avantajlı olan öğrencilere göre, daha yüksek bir performans gösterme ve performanslarını arttırma eğilimindedirler (Fallon, 2010; OECD, 2011)

PISA (Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı) 2012 sonuçları, ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin iyi derecede başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır (Craw,



2013). PISA 2012'nin gerekleŖtiđi ülkelerden toplanan verilere göre yaklaŖık bir milyon ğrenci (%6.4) sosyoekonomik düzeylerinin beraberinde getirdiği sıkıntılarını aŖıp baŖarı gstermiŖlerdir (OECD, 2013). Bununla birlikte, TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen AraŖtırması) 2011 matematik ve fen sonuçlarına göre dördüncü ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin yaklaŖık %60'ı ekonomik olarak avantajlı olmamalarına rağmen, baŖarı ortalamaları orta ya da iyi derecededir (Martin, Mullis, Foy ve Stanco, 2012; Mullis, Martin, Foy ve Arora, 2012). Çok sayıda ülkede yürütülen bu sınavların raporları da, ekonomik bakımdan dezavantajlı oldukları halde baŖarı ve akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin varlıklarına kanıt sunmaktadır. Çok sayıda akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bulunduğu ülkelerden birisi de Türkiye'dir (OECD, 2014). OECD lkeleri arasında Türkiye, eğitime ayrılan bütçe açısından en dŖk orana sahip ülke olmasına rağmen (Akar, 2014), Türkiye'de akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yüzdesi 7.2 oranıyla, OECD ortalamasından yüksektir (OECD, 2013).

Ekonomik bakımdan dezavantajlı akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin risk durumuna rağmen elde ettikleri baŖarıyı, bu riskten etkilenen diğer öğrencilerin de göstermesi, hem öğrencinin hem de toplumun bu risklerden zarar görmemesi adına önemli ve arzu edilen bir durum olarak kabul edilmektedir. Çünkü ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yaŖamlarındaki eksikliklerin doğuracağı sonuçların gelecek nesilleri etkilemesi olağandır (Dinçer ve Oral, 2010). Kumpfer (1995)'e göre yılmazlığın bireylerde arttırılmasının yolu koruyucu faktörlerin etkililiğini kuvvetlendirmekten geçmektedir. Aynı zamanda Martin (2002) akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yaŖamında yer alan koruyucu faktörlerin zenginleŖtirilmesi ve risk faktörlerinin azaltılması ile akademik yılmazlık davranışının geliŖebileceđini savunmaktadır.

Genel olarak bireylerin karŖılaŖtıđı risk durumlarında ortaya çıkacak olası olumsuz sonuçları gidermede iki yaklaŖımın olduğu belirtilmektedir (Speight, 2009). Bunlar; ya riski doğrudan deđiŖtirmek ya da riski dolaylı olarak kaldırmaktır. Öğrencinin ekonomik bakımdan avantajlı duruma gelmesinin belirli bir süreç gerektireceği dŖnlecek olursa, risklere iliŖkin etkilerin dolaylı olarak azaltılmasının daha uygun bir yaklaŖım olacağı ifade edilebilir. Ekonomik bakımdan dezavantajlı olmanın ve getirdiği risklerin dolaylı olarak kaldırılması, bireyin yaŖamında koruyucu faktörlerin geliŖtirilmesiyle mümkün olabilir (Friborg ve

diğerleri, 2003; Martin-Breen ve Anderies, 2011; Tiet ve Huizinga, 2002). Çünkü koruyucu faktörler yüksek riskli durumda bulunan bireyin risk durumundan olumsuz etkilenmemesini sağlayacak kaynaklardır (Foster, 2013). Öte yandan, koruyucu faktörler bireylere karşılaştıkları sorunları, güçlükleri ve sıkıntıları aşmada yardımcı olan, başarılı ve olumlu yaşantıları arttıran faktörlerdir (Martin, 2002). Bu anlamda, ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması için, bu öğrencilerin akademik yılmazlıklarında rol oynayabilecek koruyucu faktörlerin irdelenmesi, betimlenmesi, yılmazlıkları üzerindeki etkilerinin, yönünün ve derecesinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu amaca yönelik çalışmalar sayesinde, ekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrencilerin bu risk faktörlerinden etkilenmemesi için ya da bu risk faktörleri üzerindeki etkilerin yumuşatılması için yol gösterici bilgilere ulaşılabilecektir. Bu bilgilere dayalı olarak alınacak önlemler sayesinde öğrenciler, içinde buldukları risk durumlarına rağmen hedeflerine ulaşabilecek düzeye gelebileceklerdir.

Öğrencilerin akademik ve günlük yaşama dair hedefleri dikkate alındığında, lise son sınıf öğrencilerinin içinde bulunduğu konumları diğer sınıf düzeylerine göre daha kritiktir. Çünkü lise son sınıfta okuyan öğrenciler bir yandan akademik olarak bir üst öğretim kurumuna geçiş yaparak akademik ve entellektüel bilgi birikimlerini geliştirmek istemekte bir yandan da gelecekte yapacağı bir mesleğe yönelmek istemektedirler. Bu anlamda lise son sınıf öğrencileri elde edecekleri yüksek eğitim düzeyi ve edindikleri meslek sayesinde, ekonomik bakımdan dezavantajlı olma durumunu yenebileceklerdir (OECD, 2011). Bunun dışında kalan ekonomik bakımdan dezavantajlı olmanın yarattığı risk durumu nedeniyle başarılı olamamış lise son sınıf öğrencileri ise, akademik yaşamlarında yılmazlık gösterememiş ya da akademik yaşamda bilerek yükselmeyi tercih etmemiş öğrenciler olabileceklerdir. Aynı risk durumlarına ve yaşamlarındaki sıkıntılara rağmen akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ise, başarıyı aldıkları eğitimle yakalayabilmektedirler.

Tüm bu bilgiler, aynı risk durumuna sahip öğrenciler arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılmasının ve akademik yılmazlık gösteren öğrenci sayısının nasıl arttırılabileceğine dair bilgilerin toplanmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle toplanan bu bilgiler bir kurum olarak eğitimin, ekonomik bakımdan dezavantajlı olmanın getirdiği risk durumunun gelecek nesillere aktarılmasının önünde nasıl engel olacağı konusunda da bilgiler sunacaktır. Aynı zamanda,

akademik yılmazlık çalışmaları, ekonomik bakımdan dezavantajlılığın getirdiği koşulların üstesinden gelemeyen öğrencilerin ekonomiye ve topluma katkı sağlamaları için yapılması gerekenleri gündeme getirecektir (Fındık ve Kavak, 2013). Bu nedenle risk durumunda, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ile düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin sahip oldukları koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması yararlı olacaktır.

Akademik yılmazlığın oluşmasında yardımcı olan koruyucu faktörlerden “okula bağlanma”, “algılanan sosyal destek” ve “bilişsel esneklik” değişkenlerinin alanda ayrıntılı olarak incelenmemiş olması nedeniyle alanyazındaki bu boşluğun giderilmesi gerekmektedir. Bu koruyucu faktörlerden okula bağlanma; öğrencinin okuluna sevgi duyması, okula ait olma duygusunun bulunması, okulla ilgili etkinliklere katılmaya hevesli olması durumlarını betimlemektedir (Arastaman, 2006). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin eğitim düzeyini arttırmaları ancak okul sayesinde olabileceği için akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yüksek olması kaçınılmazdır (Lee, 2009). Bu nedenle okula bağlanma koruyucu faktörü akademik yılmazlığın incelenmesinde önemli bir değişkendir ve akademik yılmazlık çalışmalarında ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmanın, lise son sınıf öğrencilerinin okula bağlanmaları ile akademik yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasına ve alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okula bağlanmanın dışında önemli olan bir diğer koruyucu faktör ise “algılanan sosyal destek”tir (Wu, Tsang ve Ming, 2012; Wilks, 2008; Williams, 2011). Algılanan sosyal destek, bireyin sosyal ilişkilerine karşı sahip olduğu bilişsel değerlendirmesidir (Kuentzel, 2000). Bu çerçevede bir öğrencinin algıladığı sosyal destek, ekonomik sıkıntılara rağmen onu başarı için güdüleyebilecek konumda olabilir. Bu nedenle, okula bağlanma değişkeninin de akademik yılmazlık gösteren öğrenciler üzerindeki rolünün incelenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Olumsuz yaşam deneyimleri karşısında bireylerin uyum sağlama becerilerine katkı sağlayan koruyucu faktörlerden biri de “esneklik”tir (Ginsburg ve Jablow, 2006; Kumpfer, 1995). Akademik yılmazlık söz konusu olduğunda bilişsel esneklik de koruyucu bir faktördür (Burton, Pakenham ve Brown, 2009). Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı herhangi bir durumda farklı seçeneklerin olduğunun farkında olması, yeni bir duruma uyum sağlamaya istekli olması ve bireyin esnek olduğu

zamanlarda kendisini yeterli hissetmesi durumunu ifade eder (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler güç problemlerin birden fazla çözümünün olabileceğine inanırlar (Dennis ve Vander Wal, 2010). Akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bu nedenle bilişsel yetenek düzeylerinin yüksek olması beklenir (Curtis ve Cicchetti, 2003). Ulusal alanyazında bilişsel esneklik ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin ortaya konulması gerektiği düşünülmüştür.

Alanyazında akademik yılmazlığı etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri de “cinsiyet”tir (Morales, 2008). Cinsiyetin akademik yaşam üzerinde önemli etkilerinin olduğu (OECD, 2014; Sarier, 2010), genellikle kızların erkeklere göre daha başarılı performansa sahip oldukları birçok çalışma tarafından ortaya konulmuştur (OECD 2012; Raty ve Kasanen, 2013; Şeker, Çınar ve Özkaya, 2004; Wu, Tsang ve Ming, 2012; Younger ve Warrington, 1996). Bununla birlikte, risk faktörüne sahip bireyin cinsiyeti, akademik yılmazlık gösterme durumu üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Kumpfer, 1995). Çünkü cinsiyet, dışsal koruyucu faktörlerden yararlanmada ve o faktörlere sahip olmada büyük bir etkiye sahiptir (Wansonga, 2002). Dolayısıyla, cinsiyetin akademik yılmazlık üzerinde de etkili olması beklenir (Raty ve Kasanen, 2013). Bu nedenle, akademik yılmazlık çalışmalarında cinsiyetin oynadığı rolün irdelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Aynı zamanda ulusal alanyazına katkı sağlayıcı olması bakımından da cinsiyetin akademik yılmazlık üzerinde etkisi incelenmelidir.

Akademik yılmazlığın eğitimdeki ve Türkiye’deki önemi düşünüldüğünde, akademik yılmazlık üzerine çalışmaların yapılmasının önemi çok açıktır. Türk eğitim sistemi uzun yıllardır, akademik başarının artırılması için özellikle okulun fiziksel donanımına, öğretmen eğitimine, seçme ve yerleştirme temelli sınavlara, sık sık öğretim programlarının ve ders kitaplarının güncellenmesine yatırım yapmaktadır. Bunlarda sürekli olarak değişikliğe giden eğitim paydaşları, öğretim sürecinin en önemli ögesi olan öğrenciyi ihmal etmekte, onun başarısını arttırmaya, onun gelişimini sağlamaya dönük ne gibi önlemler alınmasını ortaya koyacak çalışmalara yeteri kadar önem vermemektedir. Ulusal ve uluslararası öğrenci başarısını belirleme sınavlarının verileri üzerinde yürütülen ölçme ve değerlendirme çalışmaları ise öğrencilerin bireysel özelliklerinin gelişimini sağlayacak noktalara yeterince vurgu

yapmamaktadır. Bu nedenle risk faktörüne sahip öğrencileri kazanmanın ve onları yaşamın her alanında başarıya ulaştırmanın yollarından biri de öğrencilerde “akademik yılmazlık” özelliğinin geliştirilmesi olacaktır.

Akademik yılmazlık kavramı üzerinde yapılacak çalışmalar bir yandan öğrenci başarısının artırılmasında öğrenciyi daha fazla ön plana alabilir, diğer yandan ölçme ve değerlendirme bilim alanının öğrenci başarısına bakış açısına zenginlik katabilecektir. Özellikle yükseköğretime geçiş döneminde olan lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarında rol oynayan koruyucu faktörlerin ve cinsiyetlerinin yılmazlıklarını ne derece yordadığı üzerine bir çalışma alanyazın için önemli olacaktır. Bunun yanında; okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenleri açısından yüksek akademik yılmazlık ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki farklılıklar da bulguların zenginliğine ışık tutacaktır. Öğrencilerin farklı düzeyde akademik yılmazlık göstermelerinde, koruyucu faktörlerin rolüne ışık tutacak olan bu çalışmanın amacı aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini etkileyen okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlıklarını yordamakta mıdır?

2. Ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik bakımından manidar bir farklılık var mıdır?

3. Ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?

## Önem

Bireyler, daha iyi yaşam koşullarına eğitim aracılığıyla erişebilmektedir. Özellikle de ekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrenciler, içinde buldukları risk durumunu akademik yaşamlarında gösterecekleri başarı ile değiştirme fırsatını yakalayabilirler. Ekonomik bakımdan dezavantajlı bireylerin akademik yılmazlık göstermesi, onları başarıya yaklaştırabilir. Bu risk faktörüne sahip akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin başarıya ulaşma yollarının belirlenmesi öncelikle aynı risk durumundaki öğrencilere ve eğitimin diğer paydaşlarına yararlı olabilir.

Akademik yılmazlığın öğrenci başarısıyla anlam kazandığı düşünüldüğünde, akademik yılmazlığın eğitim için önemli bir kavram olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, OECD ülkeleri içerisinde özellikle Türkiye, akademik yılmazlık gösteren çok fazla öğrenciye sahiptir (OECD, 2014). Fakat ulusal alanyazında eğitim bilimleri alanında akademik yılmazlık gösteren öğrenciler üzerine çalışan araştırmacıların ve eğitim politikacılarının çok sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Bu nedenle, akademik yılmazlık üzerine yapılan bu araştırmanın ulusal yazın için dikkat çekici ve yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Ekonomik bakımdan dezavantajlı ancak akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin, yılmazlıklarında okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenlerinin rolünün birlikte incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Söz konusu ilişkilerin ortaya konulmasıyla bu araştırmanın konuya ilişkin boşluğu dolduracak olması değerli görülmektedir. Bu araştırmanın lise son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş olmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Ekonomik bakımdan dezavantajlı olup yüksek akademik yılmazlık ile düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkların ortaya konulması yılmazlık gösteremeyen öğrencilerin sayısını azaltmak isteyen ilgili eğitim paydaşları için önemli bir konudur. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarıya ulaşmasını sağlayacak yolların koruyucu faktörler kapsamında araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Aradaki bu farklılıkları okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik koruyucu faktörleri ve cinsiyet üzerinden açığa çıkaracak bu araştırmanın bilgi sağlayıcı ve yararlı olacağına inanılmaktadır.

## Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenciler araştırmanın veri toplama araçlarında yer alan maddeleri doğru bir biçimde cevaplamıştır.
2. Öğrencilerin akademik genel akademik başarı not ortalamaları akademik başarı durumlarını yansıtmaktadır.

## Sınırlılıklar

Araştırmanın öncelikli sınırlılığı, çalışma grubunun Ankara ilinin üç ilçesinden seçilen öğrencilerden oluşmasıdır. Diğer sınırlılık ise, akademik yılmazlığa etki eden içsel faktörlerden yalnızca bir değişkenin (bilişsel esneklik), dışsal faktörlerden iki değişkenin (okula bağlanma, sosyal destek) araştırmada incelenmesidir.

## Tanımlar

**Akademik Başarı:** “Öğrencinin birtakım bilgi ve beceri kazanmayı gerektiren konularda istenilen düzeyde yeterlilik göstermesi ya da kendisine ölçme araçları uygulanan öğrencinin olumlu tepkileriyle ortaya çıkan sonuçtur” (Demirtaş ve Çınar, 2004). Bu araştırmada ise akademik başarı, öğrencilerin genel akademik başarı not ortalamaları olarak kabul edilmiştir.

**Akademik yılmazlık:** Olumsuz yaşam şartlarına maruz kalan öğrencilerin akademik başarı göstermesi durumudur. Bu araştırmada ise akademik yılmazlık, ekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrencilerin yüksek genel akademik başarı not ortalamasına sahip olması durumu olarak kabul edilmiştir.

**Algılanan sosyal destek:** Bireyin sosyal etkileşimde bulunduğu kişilere, kaynaklara yönelik geliştirdiği algılama biçimidir.

**Bilişsel esneklik:** Bireyin karşılaştığı herhangi bir durumda farklı seçeneklerin olduğunun farkında olması, yeni bir duruma uyum sağlamaya istekli olması ve bireyin esnek olduğu zamanlarda kendisini yeterli hissetmesi durumudur (Martin ve Rubin, 1995).

**Yılmazlık:** Bireylerin yaşamlarında önemli bir stres ve sıkıntıya maruz kalmalarına rağmen akademik başarısızlık, madde bağımlılığı, suç işleme gibi olumsuz sonuçlardan uzak durabilme özelliğidir (Linquanti, 1992).

**Koruyucu faktörler:** Yaşamında risk faktörüne sahip bireyin, bu durumdan olumsuz etkilenmemesini sağlayan faktörlerdir.

**Okula bağlanma:** Öğrencinin okuluna sevgi duyması, ait olma duygusu, okulla ilgili etkinliklere katılmaya istekli olması durumudur (Arastaman, 2006).

**Olumlu Sonuçlar:** Risk faktörüne rağmen ortaya çıkan ve bireyin sağlıklı, başarılı, dengeli olmasını sağlayan durumlardır.

**Risk Faktörleri:** Uzun süre bireyin yaşantısında yer alan veya almış zor, güç olaylar ve deneyimler; bireyin uyumlu biçimde yaşamını sürdürebilmesini etkileyen faktörlerdir (Radke-Yarrow ve Sherman, 2002).



## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL, KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### Araştırma Problemine İlişkin Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yılmazlık, risk faktörleri, olumlu sonuçlar, koruyucu faktörler, akademik yılmazlık, akademik başarı ve akademik yılmazlık, okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklikle ilgili bilgilere ve araştırmalara yer verilmiştir.

#### Yılmazlık

Yılmazlık kavramı Latince “geriye gelme, ilk hareket noktasına gelme” anlamına gelen “resilire” kökünden gelmektedir (Etymology Sözlüğü, 2000). Yılmazlığın (resilience) sözcük anlamı ise, zor bir durumdan ya da olaydan sonra yeniden güçlü, mutlu, başarılı olma özelliği (Longman, 2006); karşılaşılan istenilmeyen durumlardaki hızlı iyileşme kapasitesi (Oxford, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlığın psikoloji alanındaki anlamı ise, başarılı biçimde zorlayıcı yaşam koşullarına uyum sağlama süreci ve sonucu (APA Psikoloji Sözlüğü, 2007); çoğu kimseyi harap edebilecek stres ve travmayla başa çıkabilme durumudur (Psikoloji Terimleri Sözlüğü, 2002).

İngilizcede *resilience* sözcüğü ile ifade edilen bu kavram, ulusal alanyazında birbirinden farklı sözcüklerle ifade edilmektedir. Bu sözcüklerden bazıları “dirençlilik”, “dayanıklılık”, “psikolojik dayanıklılık”, “sağlamlık” şeklindedir (Basım ve Çetin, 2011; Dinçer ve Oral, 2010; Er, 2009). Türkçede dirençliliğin sözcük anlamı “karşı koyma, dayanma hali” iken; dayanıklılık, “karşı koyma, zarar görmeme, varlığını koruma hali”; yılmazlık, “bir işten gözü korkup vazgeçmeme hali” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005). Belirtilen tanımlar çerçevesinde, “resilience” kavramının karşılığı bu araştırmada “yılmazlık” olarak alınmıştır.

Yılmazlık kavramı, alanyazına 1970’li yıllarda kazandırıldığından beri sosyal bilimlerde çalışılan önemli ve ilgi çekici kavramlardan biri olmuştur (Luthar, 2006). Yılmazlığın alanyazına kavram olarak girmesinde, psikopatoloji alanında Garnezy,

Masten ve Tellegen (1984) tarafından şizofren annelerin çocukları üzerinde yapılan çalışma önemli rol oynamıştır. Bu çalışmanın amacı çocuklar üzerinden psikopatolojik rahatsızlıklara yol açan öncülleri belirlemek olmasına rağmen, çalışmada çocukların büyük çoğunluğunun normal bir şekilde gelişmiş ve ruhsal durumlarının normal olduğunun anlaşılmasıyla, çalışmanın amacı farklılaşmıştır. Araştırmacıların çocuklarda gözlemlediği beklenmedik olumlu sonuçlar, araştırmacıları bireylerin güç durumlarda verdikleri çeşitli tepkiler üzerinde çalışmaya yöneltmiştir. Bu çalışmaya ek olarak, yılmazlık kavramının doğmasına ve gelişmesine hizmet eden diğer bir çalışma ise Emmy Werner ve Ruth Smith isimli araştırmacılar tarafından yürütülen “Kauai Boylamsal Çalışması”dır. Bu çalışmada, Amerika’nın, Hawaii, Kauai adasında doğmuş 698 bireyin 40 yaşına kadar olan gelişimleri; biyolojik ve psikolojik özellikler, stresli yaşam koşulları ve koruyucu faktörler açısından incelenmiştir (Werner, 2005). Bu adadaki zorlu yaşam koşullarına rağmen bireylerin yaklaşık %30’unun, bireysel ve çevresel faktörler, destekler ve fırsatlarla normal bir şekilde hayatlarını sürdürdükleri görülmüştür (Bernand, 2004). Böylelikle, 1990’lı yıllarda bu bireylerin varlığının ilgi çekmesiyle, yılmazlık konusunda yapılan araştırmaların sayısı giderek artmıştır. Bireylerin zorlu yaşam koşulları karşısında gösterdikleri davranışlar ve geliştirdikleri özellikler üzerinde farklı çalışmalar yürütülmüştür.

Betimlediği durum düşünüldüğünde, yılmazlığın birçok tanımı yapılabilir. Yılmazlık, geçmişteki ya da devam eden zorluklara olumlu biçimde uyum sağlama hali (O’Dougherty, Masten ve Narayan, 2013); gelişimi, yaşama uyumu tehdit eden faktörlere karşı koyma ve başarılı biçimde onlara dayanabilme kapasitesi (Masten, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlık aynı zamanda, bireylerin yaşamlarında önemli bir stres ve sıkıntıya maruz kalmalarına rağmen akademik başarısızlık, madde bağımlılığı, suç işleme gibi olumsuz sonuçlardan uzak durabilme özelliğidir (Liquanti, 1992).

Alanyazında yılmazlık kavramının çok çeşitli tanımları olmasına rağmen, ortak ve evrensel bir tanımdan söz etmek zordur (Öğülmüş, 2001). Ancak, tanımlardaki ortak nokta, riske maruz kalınması ve buna rağmen olumlu sonuçların elde edilmesi durumudur. Yılmazlığın oluşmasında rol oynayan risk ve sonuçlar arasındaki ilişkiler Çizelge 1’de gösterilmiştir (Tiet ve Huizinga, 2002, s.261).

## Çizelge 1

*Yılmazlık ile risk ve sonuç arasındaki ilişki*

<b>Risk Düzeyi</b>	<b>Olumsuz Sonuç</b>	<b>Olumlu Sonuç</b>
Düşük Risk	Tercih edilmeyen sonuç	Becerikli / korunan
Yüksek Risk	Tercih edilmeyen sonuç	Yılmazlık gösteren

Çizelge 1'e göre düşük bir risk durumunda başarı kazanan bir birey, yılmaz olarak kabul edilmemektedir. Bir bireyin "yılmaz" olarak nitelenebilmesi için yüksek risk içeren bir durumda iken olumlu sonuç elde etmesi gerekmektedir. Bu nedenle, yüksek risk faktörleri yılmazlığın tanımlanmasında ve anlaşılmasında olması gereken bir yapıtaşdır (Brackenreed, 2010).

### **Risk Faktörleri, Olumlu Sonuçlar ve Koruyucu Faktörler**

#### ***Risk Faktörleri***

Risk, olumsuz bir sonucun ortaya çıkma olasılığıdır. Bununla birlikte risk, uygun ve normal olan gelişimi engelleyen herhangi bir faktör ya da faktörlerin birleşimi olarak da tanımlanabilir (Richardson, Neiger, Jensen, ve Kumpfer, 1990). Gelişimi engelleyecek problemlerin oluşması daha karmaşık bir durum olduğundan, risk faktörleri bu oluşumun herhangi bir kısmında şu şekilde rol oynayabilir (Little, Axford ve Morpeth, 2004, s.107):

- Birden fazla risk faktörü belirli bir düzeyde etkileşime geçerek özel bir sonucu doğurabilir. Örneğin, bir çocuğun yoksul bir aileden geliyor olması, onu okul yaşamında başarısızlığa itebilir. Böylelikle çocuk anti-sosyal davranışlar sergileyebilir.
- Aynı risk faktörleri farklı bireyler için farklı sonuçlara yol açabilir. Örneğin, küçük yaşta anne babası ayrılan bir bireyin yaşayacağı sorunlar, yetişkin bir bireyinkinden farklı olacaktır.

Yüksek risk faktörleri bireyin hem yaşamında uzun süre yer almış zor olaylar ve deneyimlerdir hem de bireyin uyumlu biçimde yaşayabilmesini etkileyen faktörlerdir (Radke-Yarrow ve Sherman, 2002). Örneğin; fakirlik, istismara uğrama, şiddet görme, düşük beklenti içinde olma, psikolojik ve fiziksel tacize uğrama, alkol ya da madde bağımlılığı, ebeveynlerden yalnızca biriyle yaşama, doğal afetler yaşama, vb. durumlar risk faktörlerine örnek gösterilebilir (Masten, 1994; Richardson, Neiger, Jensen ve Kumpfer, 1990; Winfield, 1994). Sözü edilen bu gibi deneyimler ve olaylar bireyin gelişimini olumsuz bir şekilde etkiliyorsa bunların, rahatsızlık

ortaya çıkarma olasılığı yani “riski” arttırdığı belirtilmektedir (Goldstein ve Brooks 2005).

Bu risk faktörleri bireyin normal yaşamını sürdürmesini, yaşama uyum sağlamasını tehlikeye sokan ve bireyin çevresinde gelişen sorunları, engelleri kapsamaktadır (Morales, 2008). Birey, yaşamında bu risklerin getirdiği zorluklar içinde pek çok olumsuzluklarla karşı karşıya kalabilir. Bu durumda birey, kendisinde olumlu özellikler geliştirerek kendisini koruyabilir (Moleli, 2005). Birey tam tersine bu zorluklara yenilmeyerek, bunlara uyum sağlayarak yaşamında olumlu sonuçlar da elde edebilir (Basım ve Çetin, 2011).

### ***Olumlu Sonuçlar***

Yılmazlığın tanımlanmasındaki ana kavramlar, olumlu sonuçların meydana gelmesine zemin hazırlayan risk ve koruyucu faktörlerdir (Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009). Olumlu sonuçlar, risk faktörüne rağmen ortaya çıkan ve bireyin sağlıklı, başarılı, dengeli olmasını sağlayan durumlar olarak görülebilir. Bununla birlikte olumlu sonuçlar, riske maruz kalan kimsenin, beklenenin üstünde iyi uyum sağladığı durumlar olarak betimlenmektedir (Luthar, 2006).

Olumlu sonuçlar olarak nitelendirilen durumlar toplumdaki topluma ya da kültürden kültüre değişiklik gösterebilir (Kumpfer, 1995). Genellikle, olumlu sonuç olarak kabul edilen durumlar, akademik başarı elde etme, arkadaşlar tarafından kabul görme ve yakın arkadaşlık ilişkileri kurma, psikolojik açıdan dengeli olma, sağlıklı olma vb. şeklinde sıralanabilir (Masten ve Reed, 2002).

### ***Koruyucu Faktörler***

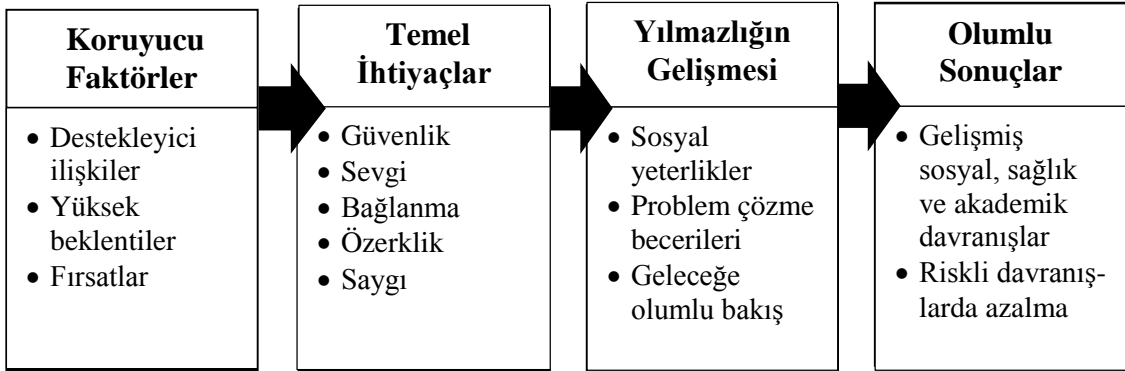
Olumlu sonuçların ortaya çıkmasına ve gelişmesine yardımcı olan faktörler, koruyucu faktörler olarak adlandırılmaktadır (Masten ve Tellegen, 2012). Koruyucu faktörler yüksek riskli durumda bulunan bireyin, risk durumundan olumsuz etkilenmemesini sağlayacak kaynaklardır (Foster, 2013). Öte yandan, bu faktörler olumsuz yaşantıların olasılığını azaltmada ya da gidermede rol oynamaktadırlar (Fallon, 2010). Koruyucu faktörler, bireylere karşılaştıkları sorunlarda, güçlük ve sıkıntıları aşmalarında yardım eden ve başarılı, olumlu yaşantıları arttıran faktörlerdir (Martin, 2002). Örneğin; anne-babası boşanmış bir çocuğun yüksek özgüveni ve çevresinden algıladığı sosyal destek, onun bu riskli durumuna rağmen normal yaşamına devam etmesini sağlayabilir. Böyle bir durumda bireyi, risk faktörünün

oluşturacağı olumsuz sonuçlardan yüksek özgüveni ve çevresinden algıladığı sosyal destek korumaktadır. Kısaca bu değişkenler, bireyin koruyucu faktörleri olarak rol oynamaktadır.

Koruyucu faktörler içsel ve dışsal koruyucu faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel faktörler, bireyin kendi özelliklerinden yılmazlığa katkı sağlayan faktörlerdir (Foster, 2013). İçsel faktörlere; özgüven, benlik saygısı, hırslı olma, esneklik, azim, merak, problem çözme becerisi, sosyal yetkinlik, geleceğe dair yüksek beklentiye ve sorumluluk bilincine sahip olma, iletişim becerisi, içsel kontrol odağı, mizah duygusu, özerklik, kendi başına yapabilmeye karşı inanç vb. örnek verilebilir (Bernand, 2004; Öğülmüş, 2001; Werner, 1995). Başka bir anlatımla, bireylerin sahip olduğu karakteristik özellikleri, onların yılmazlıklarını geliştiren ve onları risk faktörlerine karşı koruyan içsel koruyucu faktörler olarak adlandırılmaktadır. (Fallon, 2010).

Yılmazlık birey-çevre etkileşiminde de geliştiğinden diğer koruyucu faktörler ise dışsal/çevresel koruyucu faktörlerdir (Gizir, 2004). Dışsal faktörler, bireyin çevresinde bulunan ve onun olumlu sonuçlara ulaşmasını sağlayabilecek faktörlerdir (Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009). Dışsal koruyucu faktörler, ebeveynin ve akrabaların, bireye gösterdiği özen, cesaret verici konuşmaları, bireyi mantıklı yönlendirmeleri, bireye özgüvenini ve kendisine saygısını geliştirecek fırsatları tanımaları, çevrenin ve toplumun eğitilmiş olması, kaliteli okullar, eğitim hizmetleri, destek birimleri ve önleyici programlar, çevre ve toplumun sunduğu kaynak ve olanaklar, öğretmen ilgisi, ek destek hizmetleri, küçük sınıflarda öğretim, bireyin kendini güvende hissedeceği ortamlara sahip olması olarak sıralanabilir (Bernand, 2004; Stafford, Moore, Foggett, Kemp ve Hazell, 2007; Winfield,1994).

Bireyde koruyucu faktörlerin gelişmesi ve artırılması, bireyin olumlu sonuçlar elde etme olasılığını kuvvetlendirmektedir. Bu anlamda, koruyucu faktörler açısından bireylerin yılmazlıklarının gelişmesi ve artırılması Şekil 1'deki gibi bir süreci kapsamaktadır (Bernand, 2004, s.108):



Şekil 1. Yılmazlığın gelişmesi ve artırılması süreci

Şekil 1'e göre koruyucu faktörler, bireylerin bazı temel ihtiyaçlarını gidererek, onların yılmazlığının gelişmesine fırsat vermekte ve böylece olumlu sonuçları ortaya çıkartmakta olduğu belirtilmektedir. Şekil 1 çerçevesinde, örneğin yaşamında risk faktörü olan bir ilkökul öğrencisine okul ortamında verilecek fırsatlar ve sağlanacak destekleyici ilişkiler, o öğrencinin özerklik duygusunu karşılayabilir. Özerk olan birey böylece geleceğe yönelik olumlu bakış açısına sahip olabilir. Böylece, yaşamındaki risk faktörüne rağmen gelecekle ilgili olumlu duygu ve düşünceleri gelişen öğrenci, akademik yaşamında başarı göstermek için çaba harcayabilir ve bu çabalarının sonucunda başarıyı yakalayabilir.

### **Akademik Yılmazlık**

Yılmazlığın çok boyutlu bir yapısı vardır, bunlardan biri de akademik yılmazlıktır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Akademik yılmazlık, öğrencilerin yaşadıkları risk faktörü nedeniyle akademik açıdan başarısız olmaları öngörülürken, şaşırtıcı biçimde başarılı olmaları durumudur. Wang, Haertal ve Walberg (1994, s.46)'e göre akademik yılmazlık "olumsuz deneyimler, zayıf çevresel koşullar ve ilk edinilen kişilik özelliklerindeki yoksunluğa rağmen elde edilen akademik başarı"dır. Akademik yılmazlık gösteren öğrenci ise, öğrencinin okulu bırakmasına ya da okulda başarısız olmasına neden olabilecek riskli koşullara rağmen akademik olarak başarılı ve güdü sahibi olarak betimlenmektedir (Alva, 1991).

Akademik yılmazlıkta da, yılmazlıkta olduğu gibi yüksek risk faktörleri ve olumlu sonuç öğeleri bulunmaktadır. Akademik yılmazlıkta öğrencilerin karşılaşacağı riskler genellikle; akademik baskı, stres, akademik zorluklar, fiziksel,

sözel taciz, anne-babanın ayrılmış olması, fakirlik, öğrenme güçlüğü, okulların yetersizliği, toplumun umutsuzluğu, kırsal kesimde yaşama olmaktadır (Martin ve Marsh, 2006; Morales ve Trotman, 2011). Ekonomik bakımdan dezavantajlı olmak bu risk durumlarından belki de en kritik olanıdır (Winfield, 1994; Foster, 2013). Brackenreed (2010)'a göre ekonomik bakımdan dezavantajlı olmak, diğer olumsuzluklara; doğum öncesi yetersiz bakım, kalitesiz beslenme, düşük eğitim düzeyine sahip olma zemin hazırlamaktadır. Bradley ve diğerlerine (1994) göre (akt. Williams, 2011) ekonomik bakımdan dezavantajlı olmanın kritik ve genel risk faktörü olmasının üç ana nedeni vardır: (i) ailenin kaynakları, temel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması, (ii) sağlıklı yaşama dair bakım ve rutinde eksiklik olması, (iii) ailenin bulunduğu çevrenin de düzensiz olmasıdır. Bunun yanında, ekonomik bakımdan dezavantajlı olma, bireyin akademik yaşamında başarısızlığına ve okulu bırakmasına neden olabilmektedir (Peng, 1994; Weaver, 2009). Bu nedenle, öğrenciler için elbette ekonomik bakımdan dezavantajlı olma risk faktörü olarak kabul edilebilir.

Akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin, bu riskli durumlarda yılmazlık göstermelerine katkı sağlayan ve bu risk durumlarını azaltan koruyucu faktörler bulunmaktadır (Martin, 2002). Bu koruyucu faktörlerden içsel ve dışsal koruyucu faktörler şu şekilde sıralanabilir (Alva, 1991; Bernand,2004; Gonzalez ve Padilla, 1997; Morales ve Trotman, 2011; Padron, Waxman ve Huang, 1999):

- Algılanan aile ve arkadaş desteği
- Arkadaşlarına ve okula bağlılık duygusu
- Okul ve öğretmenlere karşı olumlu algı
- Sorumluluk bilinci, akademik benlik algısı, başarı güdüsü
- Üniversiteye gitme konusunda cesaretli olma
- Okula geç kalma sayısı ve devamsızlığın az olması
- Sosyal sınıf atlama isteği
- Ebeveynlerin yüksek beklentileri
- Entelektüel merak, kendini güdüleme
- İyimser, nazik olma
- Güçlü içsel kontrol odağı ve yüksek akademik güven

Akademik yılmazlık gösteren öğrencinin belirtilen koruyucu faktörler ve aldığı eğitim-öğretimle yaşamındaki risk faktörüne rağmen akademik başarısını

arttırması böylece mümkün olabilmektedir (Reis, Colbert ve Hebert, 2005). Bu durum, akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yaşamlarına dair amaçları olmasından ve kendilerini gelecekte başarılı bir yerde düşündüklerinden kaynaklanabilir (Henderson ve Milstein, 1996). Aynı zamanda, akademik yılmazlık gösteren öğrenciler verilen sorumlulukları başarılı bir şekilde yapacaklarına inandıklarından daha üst düzey performans gösterebilmektedirler (Fallon, 2010).

### **Akademik Başarı ve Akademik Yılmazlık**

Başarı; engellerin aşılması, “yapamıyorum”u, “yapıyorum veya yaptım”a çevirme (Holt, 1982) ya da “bireyin isteyerek kendisini yapabileceğine inandırarak motivasyon sağlama ve iradi bir arzu ile planlı, programlı çalışma ve çaba göstererek hedefe varmasıdır” (Başar, 2010). Haladyna (1997)’ya göre ise başarı bilgilerin hatırlanmasından karmaşık düşünme tarzlarına kadar çeşit gösteren bilişsel davranışı belirtmektedir.

Başarı; bireyin içinde yaşadığı çevreyi ve bulduğu yaş grubunu içine alan bireye ait olan bir olgudur (Kağıtçıbaşı, 2013). Başka bir anlatımla başarı, toplumdan topluma ya da bulunan yaş grubuna göre farklı yorumları işaret edebilir.

Bir öğrenci için başarı, programdaki hedef davranışları kazanması, bunları göstermesi olabilir (Soydan ve diğerleri, 2012). Öğrenci başarısı aynı zamanda, öğrencinin programda öğrendiklerini kendi yaşamında kullanabilmesi, uygulayabilmesi anlamına da gelmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014).

Akademik başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir (Good, 1973). Bununla birlikte, Demiraş ve Çınar (2004)’e göre öğrencinin akademik başarısı; “öğrencinin birtakım bilgi ve beceri kazanmayı gerektiren konularda istenilen düzeyde yeterlilik göstermesi ya da kendisine ölçme araçları uygulanan öğrencinin olumlu tepkileriyle ortaya çıkan sonuç”tur.

Akademik başarının hem bireyin kişisel özelliklerinden hem de çevresinden etkilendiğini belirtmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, akademik başarıyı etkileyen çok fazla sayıda faktör bulunmaktadır. Akademik başarıyı etkileyen faktörler, genel bağlamda Smith ve Ragan 1999’daki çalışmalarında bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik içerikler altında çeşitli kavramlara ayrılarak Çizelge 2’de gösterilmiştir (akt; Kuzgun ve Deryakulu, 2006, s.9).



## Çizelge 2

*Akademik başarıyı etkileyen faktörler*

<b>Bilişsel</b>	<b>Duyuşsal</b>	<b>Toplumsal</b>	<b>Fizyolojik</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zekâ bölümü</li> <li>• Yetenek türü ve düzeyi</li> <li>• Bilişsel gelişim düzeyi</li> <li>• Dil gelişim düzeyi</li> <li>• Okuma düzeyi</li> <li>• Sözcük bilgisi</li> <li>• Görsel okuryazarlık</li> <li>• Öğrenme stili</li> <li>• Öğrenme stratejileri</li> <li>• Ön bilgi düzeyi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişilik yapısı</li> <li>• İlgiler</li> <li>• Güdülenme türü ve düzeyi</li> <li>• Tutumlar</li> <li>• Akademik benlik algısı</li> <li>• Kaygı düzeyi</li> <li>• Denetim odağı</li> <li>• Epistemolojik inançlar</li> <li>• Öz yeterlik inancı</li> <li>• Diğer inançlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akran ilişkileri</li> <li>• Otoriteye karşı tepkiler</li> <li>• Ahlaki gelişim</li> <li>• Rol modelleri</li> <li>• İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi</li> <li>• Irksal köken</li> <li>• Sosyoekonomik düzey</li> <li>• Aile yapısı ve desteği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duygusal algılama</li> <li>• Beynin bilgi işleme kapasitesi</li> <li>• Genel sağlık durumu</li> <li>• Cinsiyet</li> <li>• Yaş</li> </ul>

Çizelge 2'ye göre akademik başarıyı ve akademik yılmazlığı etkileyen birçok ortak faktör bulunmaktadır. Böylelikle, akademik yılmazlık gösteren öğrencinin olumlu sonuca ulaşmasını sağlayan koruyucu faktörleri, diğer bir yandan da akademik başarısına hizmet ettiği düşünülebilir. Zaten bireyin akademik yılmazlık göstermesi, onun akademik yaşamında başarı göstermesi ile mümkün olmaktadır.

Yılmazlık kavramındaki koruyucu faktörler olarak çevreden, aileden okul ortamından, bireyin kendisinin özelliklerinden gelen birçok faktör akademik başarıyı da etkilemektedir (Abolmaali ve Mahmudi, 2013). Akademik yılmazlık ile akademik başarı arasındaki birbirinin içine geçmiş ilişki bu nedenle önem taşımaktadır (Martin, 2002; Dass-Brailsford, 2005). Akademik başarı ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki öğrencilerin yaşamlarında meydana gelen olumsuz durumlara verdikleri tepkiler nedeniyle de değerlidir.

Eğitim alanında yapılan yatırımların, araştırmaların, hazırlanan projelerin ve geliştirilen öğretim programlarının en önemli amacının öğrenci başarısını arttırmak olduğu ifade edilebilir. Eğitim paydaşlarının tüm bu eğitsel düzenlemeler için gösterdikleri çabalara bakıldığında, bunların “öğrenciyi anlama” konusunda yetersiz kaldığı da görülmektedir. Türk eğitim sisteminde yer alan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

- İçerdiği olumsuzluk, eksiklik ve yetersizliklere ilişkin elde bilimsel kanıt ve bulgular bulunmasına rağmen, “4+4+4” ile yapılan eğitimdeki düzenlemeler (ERG, 2012).
- 2011-2014 yılları arasında 620 bin derslikte teknoloji donanımları kurulmasını amaçlayan FATİH Projesi (ERG, 2012)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’in, 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren 1.477 genel liseyi dönüştürmesi. Yeni açılan liselerle beraber mesleki ve teknik lise sayısının %23, anadolu lisesi sayısının %57 ve imam-hatip ve Anadolu imam-hatip lisesi sayısının %73 oranında artması (ERG, 2014).
- Mali konuların sürdürülebilirliğine, projenin yeterliliğine, amaçlarının uygulamaya geçmesine yönelik belirsizlikler ve şüphelerin bulunmasına rağmen “Her Çocuk Başarır Projesi”nin uygulamaya konması (ERG, 2012).
- Devamsızlığın erkenden belirlenmesi, izlenmesi ve bireysel müdahalelerle önlenmesine dönük olarak, riskli öğrencilerin devamsızlıklarını izleme ve değerlendirme sistemi olan ADEY’in geliştirilmesi (ERG, 2012).
- 2014-2015’ten liselere geçişin, akademik başarının nesnel biçimde izlenmesini ve değerlendirmesini amaçlayan ve buna rağmen seçme ve yerleştirme süreçlerinde çeşitli aksaklıklar barındıran TEOG sınavının getirilmesi (ERG, 2014).

Öğrencileri neyin harekete geçirdiğini incelemeyen, onların akademik yaşamdaki profillerini çizmeden yapılan çalışmalar ve onların başarıya ulaşmadaki durumları irdelemeyen, ciddi araştırmalara dayanmadan yapılan bu değişiklikler yüzeysel kalmaktadır. Bu nedenle öğrenci başarısının geliştirilmesi ve öğrenci donanımının artırılması için öncelikle öğrencinin kendi iç dinamikleriyle ilgili araştırmaları yapmak ve öğrencinin kendisine yönelmek yararlı olacaktır. Bu çerçevede, akademik başarı üzerine etki eden bu psikolojik özelliklerin eğitim sisteminin ve eğitim bilimlerinin gündeminde yer alması önemli olacaktır. Bu anlamda, riskli durumdaki öğrencilerin akademik başarıyı elde etme yollarına ışık tutabilecek psikolojik özelliklerden, akademik yılmazlık önemlidir. Akademik yılmazlığın gelişmesine yardım eden koruyucu faktörlerden okula bağlanma,

algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik bu araştırmada incelenmiştir. İlgili değişkenlere ilişkin bilgiler de aşağıda verilmiştir.

### **Okula Bağlanma**

Okul, her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Okul, aynı zamanda öğrencilerin akademik yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri, öğrenci kimliklerine sahip oldukları yerdir. Osterman (2000)'e göre okul bir topluluk olarak ele alındığında, öğrencilerin o topluluğa karşı bağlanması olumlu ve önemli sonuçları ortaya koyacaktır. Bu nedenle, eğitim ve öğretime yönelik amaçların okulda başarılı biçimde gerçekleştirilmesini etkileyen öğelerden biri, öğrencilerin okula olan bağlılıklarıdır. (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Okula bağlanma öğrencilerin okulları, öğretmenleri ve okul iklimi hakkında neler düşündüklerini ortaya koyarken, okulla ilgili olan etkinliklere katılma eğilimi de göstermelerine neden olmaktadır (OECD, 2003). Bununla birlikte, okula bağlanma öğrencinin okuluna sevgi duyması, ait olma duygusu, okulla ilgili etkinliklere katılmaya hevesli olması durumudur (Arastaman, 2006). Okula bağlanma öğrencinin aynı zamanda okula, okul personeline ve okul tarafından benimsenen ideallere yönelik sahip olunan bağ olarak da yorumlanmaktadır. Bu çerçevede okula bağlanma, öğrencilerin olumlu yaşam sonuçlarını arttıran ve olumsuzları engelleyen koruyucu faktör olarak görülmektedir (Maddox ve Prinz, 2003). Ayrıca okula bağlanmanın öğrencilerin gelişimlerinde genel iyilik durumlarına ilişkin değişkenlerin yordanmasında önemli bir faktör olduğu da belirtilmektedir (Savi, 2011).

Öğrenci okula, okulun özelliklerine ve sunduğu olanaklara, okuldaki öğretmenlerine ve arkadaşlarına olan bağlılığı öğrencinin başarısında rol oynamaktadır. Okula bağlanmanın öğrencileri daha iyi akademik başarıya yönlendirdiği, okula bağlılık duymayan öğrencilerin ise düşük performans gösterdikleri ve okulu yetersiz özelliklerle bitirdikleri belirtilmektedir (OECD, 2003). Okula bağlanmanın göstergelerinden olan sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere karşı düşük performansa ya da isteğe sahip öğrencilerin okulu bırakma ve diğer sorunlu davranışlara yönelebileceği belirtilmektedir (Archambault ve diğerleri, 2009). Öğrencilerin bu gibi durumları yaşamalarını önlemek adına okula bağlanma düzeylerinin nasıl arttırılacağına dair çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara göre,

öğretmen ve öğrenci arasındaki güçlü ilişkilerin geliştirilmesi, öğrencilerin ilgilerine göre amaç sahibi olmalarını sağlayacaktır. Farklı eğitim programlarının ve etkinliklerin geliştirilmesi, bireysel farklılıklara yönelik alternatif programların oluşturulması öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlayacak faktörler olabilecektir (Finn ve Rock, 1997).

Okula bağlanmanın yarattığı etkiler ve yararlar düşünüldüğünde akademik yılmazlık için de okula bağlanmanın önemli olduğu görülmektedir (Luthar ve Ansary, 2005). Okulun, riskli durumdaki öğrenciler için bir köprü görevi üstlenmesi (Ungar ve Liebenberg, 2013), okula bağlanmanın önemli olduğuna da vurgu yapmaktadır. Bu nedenle öğrencinin okula bağlanma düzeyi yüksekse öğrencinin akademik yılmazlık düzeyinin de yüksek olması beklenmektedir (Malindi ve Machenjedge, 2012).

### **Algılanan Sosyal Destek**

Toplum içinde yaşayan bireyin tek başına tüm gereksinimlerini gideremeyecek olması, diğer bireylerle sosyal ilişkiler kurmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu nedenle, bireyin yaşamını normal biçimde sürdürebilmesi için gereken sosyal ilişkilerin bireyi yakından etkileyeceği açıktır. Bireyin sahip olduğu sosyal ilişkilerin özellikleri böylece sosyal destek kavramını ortaya çıkarmaktadır (Dülger, 2009).

Sosyal desteğin kuramsal temeli Kurt Lewin'in, psikolojik çevrenin davranışı etkilediği ve bu çevrede davranışın biçimlendiğini açıklayan Alan Kuramı'nda yer almaktadır (Yıldırım, 1997). Buna göre bireyin davranışının oluşumunu etkileyen psikolojik çevrede sosyal destek var olursa, bireyin davranışlarına sosyal destek yön verilebilir.

Sosyal destek, bireyin sosyal gereksinimlerini karşıladığı, isteklerini ve amaçlarını gerçekleştirmede kişisel kaynaklarını tamamlayan süreçtir (Vaux, 1992). Bunun yanında, yüksek stres, zor durumda bulunan bireyin sosyal ilişki içinde olduğu diğer bireylerden aldığı maddi ve manevi yardımlar sosyal destek olarak adlandırılmaktadır (Yağcı, 2010). Sosyal destek, bireyin çevresinden gördüğü sosyal, psikolojik destek olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1997).

Algılanan sosyal destek kavramı, sosyal destek kavramından ayrılmaktadır. Algılanan sosyal destek bireyin sosyal ilişkilerine karşı sahip olduğu bilişsel değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Kuentzel, 2000). Bireyin sosyal etkileşimde

bulunduğu kişilere, kaynaklara yönelik geliştirdiği algılama biçimidir. Bununla birlikte, algılanan sosyal destek bireyin çevresindeki desteğe erişebilme ve ondan yararlanabilme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Mumford, 2001). Algılanan sosyal desteğin, süreç içinde destek kaynaklarına yönelik öznel bir değerlendirme olduğu da öne sürülmektedir (Dülger, 2009).

Algılanan sosyal destek özet olarak bireyde sosyal destekler hakkında kendisinin geliştirdiği olumlu ya da olumsuz değer biçmesi olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, algılanan sosyal destek çeşitli zorluklara karşı koruyucu faktör olarak rol oynamaktadır (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001). Destekleyici sosyal kaynaklara sahip bireylerin genellikle yaşamları olumlu etkilenmektedir (Ateş, 2012). Bir öğrencinin algıladığı sosyal destek, içindeki risk durumlarına rağmen onu başarı için güdüleyecek konumda olmaktadır (Nettles, Mucherach ve Jones, 2000). Bu nedenle, öğrencinin akademik yılmazlığında algılanan sosyal destek bir koruyucu faktör işlevi görebilmektedir.

### **Bilişsel Esneklik**

Bilişsel esneklik bireyin karşılaştığı farklı problem durumları karşısında nasıl çözüm yollarına gittiğiyle ilgili bir değişkendir. Bilişsel esneklik kavramı genellikle öğrenme, öğretme ve bilginin kullanımıyla ilgili olan Bilişsel Esneklik Kuramı ile ilişkilendirilir (Elen, Stahl, Bromme, Spiro ve Jehng, 2011). Karmaşık sorunlarda ve gerçek yaşama göre kurgulanmış alanlarda öğrenmeye yönelik bu kuramın ilkeleri şunlardır (Spiro, Coulson, Feltovich ve Anderson, 1988):

1. Öğretimde basitleştirilmeden kaçınılmalıdır.
2. Öğrenme etkinlikleri, ilgili kavramın çoklu temsil durumlarını içermelidir.
3. Duruma dayanaklı öğretim tercih edilmelidir.
4. İleri bilgiler gerçek yaşam içindeki kavramları gerektirmelidir.
5. Bilginin yapılandırılması üzerine vurgu yapılmalıdır.
6. Bilgi kaynakları birbirleriyle bağlantılı olmalıdır, bölümlere ayrılmış şekilde olmamalıdır.
7. Kuram düşük öğrenme düzeyinde kullanılabileceği gibi genellikle ileri bilgi edinimine odaklanmaktadır.

Bilişsel esneklik kavramı genel olarak, bireyin karşılaştığı herhangi bir durumda farklı seçenekler olduğunun farkında olması, yeni bir duruma uyum

sağlamaya istekli olması ve bireyin esnek olduğu zamanlarda kendisini yeterli hissetmesi durumunu ifade eder (Martin ve Rubin, 1995). Spiro ve Jehng (1990)'e göre bilişsel esneklik var olan bilginin farklı öğelerini kullanarak probleme yönelik yeniden çözüm sağlama yeteneğidir. Bilişsel olarak esnek bireyler, çözüm bulma durumlarında çeşitli yolları, farklı bakış açılarını değerlendirirler ve çabalarının sonucunun başarıyı getireceğine inanırlar (Bilgin, 2009). Bu açıdan, bilişsel olarak esnek kabul edilen bireyler, sorunlu durumlara rağmen başarılı çözümlerin bulunabileceğini düşünebilir.

Bilişsel esneklik farklılaşan durumlara karşılık bilişsel işlemin değiştirilmesine neden olmaktadır (Deak, 2003). Bu nedenle bilişsel olarak esnek bireyler bu durumlara çoklu ve değişik bakış açılarından yaklaşabilirler. Böyle olunca, bu bireyler zor sorunların birden fazla çözümünün olabileceğine inanırlar (Dennis ve Vander Wal, 2010).

Bireylerin akademik yılmazlığının gelişmesinde, dışsal koruyucu faktörler dışında, içsel koruyucu faktörlerin de rolü önemlidir. Bireyin beklenmedik durumlarda nasıl düşündüğüne açıklık getirebilen bilişsel esneklik (Bilgin, 2009), bu yönüyle akademik yılmazlık alanyazınında incelenmesi gereken içsel bir faktör olabilir. Gelişen dünyada karmaşık sorunlara çözüm bulmaya yardım eden faktörlerden biri bilişsel esneklik olunca (Elen, Stahl, Bromme, Spiro ve Jehng, 2011), yılmaz olan bireylerin akademik yaşamlarında karşılaştıkları güçlüklerle karşı farklı çözüm yolları bularak olumlu sonuçlara ulaşmaları beklenebilir.

## **İlgili Araştırmalar**

### **Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Gizir (2004), sosyoekonomik düzeyi düşük olan sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarında rol oynayan bazı içsel ve dışsal koruyucu faktörleri incelemiştir. Çalışma kapsamında ele alınan içsel faktörler: akademik yeterlilik, empatik anlayışa sahip olma, içten denetimlilik, gelecek konusunda umutlu olma, problem çözme becerisidir. Dışsal faktörler ise: ailenin yüksek beklentileri, okul, arkadaş, aile ve toplum ilişkilerindeki ilgi ve sevecenlik, arkadaş grubunun yüksek beklentileridir. Çalışmanın bulgularına göre, ailenin bireye yönelik yüksek beklentileri, bireyin okul ve arkadaş ilişkilerindeki ilgi ve sevecenlik, bireyin

akademik yeterliliği hakkındaki olumlu görüşleri, yüksek akademik beklentiler, empatik anlayışa sahip olmak, içten denetimlilik ve gelecek hakkında olumlu olma akademik yılmazlığı yordamaktadır. Bununla birlikte, ele alınan diğer koruyucu faktörler ile akademik yılmazlık arasında manidar fakat negatif ilişkiler bulunmuştur.

Er (2009) tarafından, ailesi parçalanmış olan yedinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı dışsal ve içsel koruyucu faktörlerinin, akademik yılmazlık düzeylerine olan etkilerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya göre dışsal koruyucu faktörlerden algılanan psikolojik özerklik, ailenin yüksek beklentileri, arkadaşlardan algılanan sosyal destek, çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, okul-içi etkinliklere katılım faktörlerinin öğrencilerinin akademik yılmazlığını manidar yordadığı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, çalışma kapsamında içsel faktörlerden eğitimsel beklentiler, işbirliği ve iletişim faktörlerinin de akademik yılmazlığı manidar bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Dinçer ve Oral (2010)'un PISA 2009, Türkiye verilerine dayalı çalışmalarında öğrencilerin okudukları program türünün, okul özelliklerinin, cinsiyetlerinin akademik yılmazlık düzeyleri üzerinde etkisi irdelenmiştir. Bu çalışmayla birlikte, öğrenci başına düşen öğretmen sayısının, velilerin okula ekonomik katkıda bulunuyor olmasının, okuldaki disiplin ortamının, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin akademik yılmazlığa katkıda bulunduğu ileri sürülmüştür. Bunlara ek olarak, çalışmaya göre cinsiyet, ikamet edilen coğrafi bölge ve öğrenime devam edilen program türü akademik yılmazlıkta farklılık yaratmaktadır.

Arastaman (2011), lisede öğrenim gören öğrencilerin yılmazlığında rol oynayan faktörlere ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çerçevede, bazı demografik değişkenler, okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları, aile ve arkadaş desteği değişkenleri çalışmada ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul not ortalaması, devamsızlığı ve babasının eğitim durumu, ailesinin aylık geliri ile yılmazlık algısı arasında manidar ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencinin aileden ve arkadaşlardan algıladığı destek ile yılmazlık arasında manidar ilişkinin var olduğu belirtilmiştir.

Fındık ve Kavak (2013), PISA 2009 Türkiye verilerini kullanarak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okuma başarılarını incelemiştir.

Çalışma, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yüksek başarı gösteren kız öğrenci sayısının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olup yüksek başarı gösteren öğrencilerin çoğunlukla Marmara Bölgesi'nde bulunduğu ve genel liselerde okuyan öğrencilerin çoğunlukla sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerden oluştuğu ortaya konulmuştur.

### **Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Alva (1991) çalışmasında, benzer sosyoekonomik düzeydeki onuncu sınıf Meksika asıllı Amerikan öğrencilerin benzer başarı gösterememesindeki nedenleri araştırmıştır. Bu çerçevede, entelektüel yeteneğe karşı olumlu görüşe ve güçlü sorumluluk bilincine sahip olan bireylerin akademik olarak daha başarılı olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin destekleyici olmasının ve derslere verilen değerinde akademik yılmazlığa katkıda bulunduğu görülmüştür.

Gonzalez ve Padilla (1997), çalışmalarını akademik yılmazlığa ve başarıya katkı sağlayan faktörleri belirlemek amacıyla Meksikalı-Amerikalı lise öğrencileri ile yürütmüşlerdir. Çalışma için ulaşılan öğrencilerden 133'ü akademik yılmazlık gösteren, 81'i ise akademik yılmazlık göstermeyen öğrenci olarak kabul edilmiştir. Sonrasında bu öğrencilerden, aileye, öğretmenlere ve akranlara karşı okulun rolüne, okul iklimine, okula bağlılığına, kültürün ve ailenin önemine ilişkin maddelerin bulunduğu bir anketle veriler toplanmıştır. Regresyon analiz sonucunda, öğrenci başarısının okula bağlılığı arttırdığı ve akademik yılmazlığın tek manidar yordayıcı değişken olduğu ortaya konulmuştur. Akademik yılmazlık gösteren ile akademik yılmazlık göstermeyen öğrenciler arasında yapılan ANOVA analiziyle de öğretmenlerden alınan geribildirimde erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Wasonga, (2002) ise dokuz ve on ikinci sınıf 559 lise öğrencisi ile dışsal koruyucu faktörler üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada cinsiyetin dışsal koruyucu faktörler üzerine etkisi olduğu, böylelikle öğretmenlerden, akranlardan ve yetişkinlerden kızların daha fazla destekleyici ilişkiye, yüksek beklentilere, katılım



için fırsatlara ulaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kızların erkeklere göre daha yüksek yılmazlık düzeyine sahip ve başarılı oldukları da ifade edilmiştir.

Wasonga, Christman ve Kilmer (2003), öğrencilerin yılmazlığı ve akademik başarılarını yordayan faktörler üzerine inceleme yapmışlardır. Bu amaçla dokuz ile on ikinci sınıf 480 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışmanın bulguları yılmazlığı ve akademik başarıyı yordayan koruyucu faktörlerin yaşa, cinsiyete ve etnik kökene göre değiştiğini göstermiştir. Bununla birlikte, cinsiyetin, yaşın ve etnik kökenin yılmazlık ile manidar pozitif bir ilişkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yılmaz olduğu tespit edilmiştir.

Arnold (2003) çalışmasında riskli konumdaki öğrencilerin akademik yılmazlık göstermelerine katkı sağlayan yaşam tecrübelerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma için akademik yılmazlık gösteren öğrencilerden sosyoekonomik düzeylerine göre sınıflandırılmış sekizinci sınıf öğrencileri seçilmiştir. Buna göre, bireylerin akademik yılmazlıklarına içsel kontrol odağı, yüksek benlik kavramı, destekleyici aileler ve onların yüksek akademik beklentilerinin katkı sağladığı bulunmuştur.

Dass-Brailsford (2005), Güney Afrika'da yoksulluk içindeki öğrencilerin akademik başarıyı nasıl yakaladıkları ve akademik yılmazlık gösterdiklerini nitel bir araştırma ile irdelemiştir. Bu kapsamda etnografik görüşmeler, durum çalışması, gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, başarılı olan bu öğrenciler yüksek motivasyona, girişimciliğe sahiptir ve amaç odaklıdır. Bunun yanında, ailede hâkim olan atmosferin, öğretmenlerle olan ilişkilerin, çevrede bulunan rol modellerin ve destekleyici toplumsal kurumların da öğrencilerin yılmazlıklarında rol oynadığı belirtilmiştir.

Acedevo ve Esquivel (2008), çalışmalarında yüksek akademik yılmazlık ile düşük akademik yılmazlık gösteren olarak ayırdıkları öğrenciler arasında problem çözümede kullanılan ve bilişsel esnekliğin içinde yer aldığı yürütücü işlev becerilerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre bilişsel esneklik ve planlama becerileri alanlarında bu iki grup arasında manidar farklılık olduğu ifade edilmiştir. Böylelikle araştırmacılar, bu değişkenlerin akademik yılmazlığa katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Elias ve Haynes (2008), çalışmalarında ekonomik sıkıntılar çeken bireylerin sosyal-duygusal yeterliliklerini ve algıladıkları sosyal desteği araştırmışlardır. Bu doğrultuda, 282 üçüncü sınıf öğrencisi seçilmiştir. Bu öğrencilerin öğretmenden

algıladıkları sosyal desteğin, sosyal-duygusal yeterliliklerinin yılsonundaki akademik çıktıları üzerinde önemli katkılarının olduğu tespit edilmiştir.

Morales, (2008), düşük sosyoekonomik gruptan gelen 31'i kız 19'u erkek toplam 50 akademik yılmazlık gösteren üniversite öğrencisi üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma, yılmazlık gösteren ailelerden gelen öğrencilerin hayata karşı olan amaçlarının, tutkularının değeri ve önemi ile etkili danışmanlık ilişkilerine yönelik nitel bir çalışmadır. Analizler yapılırken kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine ayırma gidilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kızların erkeklere göre daha yılmaz olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte akademik yılmazlık gösteren kız öğrencilerin erkeklere göre hayata dair amaçlarının daha motive edici olduğu tespit edilmiştir.

Weaver (2009) araştırmasında kültürel kimliğin ve bireysel koruyucu faktörlerin akademik yılmazlık ile ilişkisini irdelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Afrika ile Avrupa asıllı Amerikalı lise öğrencileri ile araştırma yürütmüştür. Sonuçlara göre, kültürel kimlik ile yılmazlık arasında pozitif manidar bir ilişki, öğrencilerin not ortalamalarının yılmazlıklarını yordadığı, seçilen bireysel koruyucu faktörlerden duygusal kontrolün, kişisel hassasiyetin, öz-yeterliliğin, iyimserliğin de öğrencilerin kültürel kimlikleriyle pozitif manidar bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Lee (2009) Amerika'da düşük gelirli lise öğrencilerinin üniversite eğitimi almalarını sağlamak için kurulan "Upward Bound" program kapsamında Georgia Eyaletindeki öğrencilerle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmadaki öğrenciler düşük gelirli ailelere sahip olup ailelerinde ilk defa üniversiteye gidebilecek lise öğrencileridir. Çalışmada, riskli yaşamları bu öğrencilerin yüksek düzeyde yılmazlık gösterdiklerine, yılmazlık ile genel akademik başarı not ortalamaları arasında pozitif ilişkinin olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, anne ve babasıyla yaşayan öğrencilerin de annesi babasından sadece biriyle yaşayan öğrencilere göre daha yılmaz olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan çıkan en önemli sonuç ise, risk faktörlerine sahip öğrencilerin bu programla yılmazlıklarının arttığı olmuştur.

Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes (2009) belgesiz Latin göçmen öğrencilerin akademik yılmazlıklarında rol oynayan çevresel koruyucu faktörleri incelemişlerdir. Bu öğrencilerin ülkedeki durumlarından dolayı yüksek riske maruz

kaldıkları varsayılmıştır. Bu amaçla, destekleyici ebeveynlerin ve arkadaşların, okul aktivitelerine katılmanın, okula değer vermenin, gönüllü olarak görev almanın, ebeveynlerle birlikte yetişmenin yılmazlık üzerindeki rolü incelenmiştir. Buna göre, belirtilen faktörlere yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Acedevo (2009), sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı Meksikalı-Amerikalı ilköğretim öğrencilerinin bilişsel esneklik ve planlama becerilerinin sosyal ve akademik çıktıları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bu çerçevede seçilen 113 öğrenciden yüksek, orta ve düşük yılmazlık gösteren öğrenci grupları oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçları, bu gruplar arasında bilişsel esneklik ve planlama becerileri, sosyal-akademik çıktı değişkenleri bakımından farklılık olduğu tespit edilmiş. Ayrıca, yüksek bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin yüksek akademik başarı gösterdiği ve bu öğrencilerin genel olarak yüksek akademik yılmazlık gösterdikleri ifade edilmiştir.

Fallon (2010) araştırmasında okulların akademik iyimserliği ile bu okullarda öğrenim gören Latin lise öğrencilerinin akademik yılmazlıklarındaki ilişkiyi irdelemiştir. Bu nedenle, okulun akademik iyimserliği 47 öğretmene uygulanan ölçek ile ebeveynlerin katılımı, okula bağlılık, yılmazlık ve akademik başarı değişkenlerine ait veriler ise sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı 150 öğrenciden toplanmıştır. Ailesel ve bireysel koruyucu faktörler kontrol değişkeni olarak ele alındığında, okulların akademik iyimserlikleri ve öğrencilerin akademik yılmazlıkları arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Böylece bu çalışma sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrenciler için okulun koruyucu faktör olarak öğrencilerin akademik yılmazlıklarını geliştirmede önemli bir rolü üstlendiğini göstermiştir.

Hernandez ve Cortes (2011) PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study- Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) 2006'ya katılan 40 ülkenin verisiyle birlikte akademik yılmazlık çalışması yürütmüşlerdir. Bu çalışma, veri setindeki değişkenler üzerinden sırasıyla akademik yılmazlık göstermesini sağlayan ve akademik yılmazlık ile ilgili olan faktörlerin belirlenmesi aşamaları ile gerçekleşmiştir. Bu amaçla birinci aşamada, sosyoekonomik indekslerine göre kümelenen ülkelerden, sosyoekonomik indeksleri benzer olan Belçika, Almanya, Lüksemburg ve İsviçre'de sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı gruplar belirlenmiştir. Bununla birlikte, ülkesinin başarı sıralamasında %20'lik dilim

içinde yer alıp belirlenen dezavantajlı gruptan gelen öğrenciler tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise akademik yılmazlıkla ilgisi olabilecek faktör ve koşullar lojistik regresyon ile model kurularak irdelenmiştir. Çalışmanın bulguları genel olarak tüm öğrenciler için sahip olunan olumlu okuma algısının, okumaya karşı olumlu davranış sergilemenin, en azından haftada bir eğlence için kitap okumanın, okuryazarlıkla ilgili yapılan erken aktivitelerin, ailenin bireyle okuduğu kitaplar hakkında konuşmak için harcadığı zamanın, bireyin ailesinin okumaya karşı ilgisinin akademik yılmazlığa katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında, bazı faktörlerin ülkeler arasında farklı şekillerde rol oynadığı da belirtilmiştir.

Jowkar, Kohoulat ve Zakeri (2011) lise öğrencilerinin aileleri ile iletişimi ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu kapsamda 606 lise öğrencisinden alınan veriler üzerinde çoklu regresyon yapılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, aile içindeki iletişimin özellikle ebeveyn ve birey arasındaki ilişki sosyal davranışlar yönünden çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumların da akademik yılmazlık üzerinde büyük rol oynadığı belirtilmiştir.

Williams (2011), anne-babasından sadece biriyle yaşayan, düşük gelirli aileye sahip olan Afrika Asıllı Amerikalı lise öğrencilerinin üzerinde nitel bir akademik yılmazlık çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmayla, öğrencilerin akademik başarılarında çevresel koruyucu faktörler incelemeye alınmıştır. Bu amaçla üç ay boyunca belirtilen özellikteki, başarılı sekiz lise öğrencisi ve bu öğrencilerin sosyal hayatlarında etkili olan dört bireyle odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, akademik yılmazlığı arttıracak nitelikte sekiz tema belirlemişlerdir. Bunlar; geleneksel olmayan destekleyici eğitim, ailelere verilen özel eğitimler, kurulan yakın iletişim, okulun yılmazlığı arttıracak özellikleri, ailelerin okul ile bağları, çevrenin yılmazlığı, kullanılan stratejiler, toplumsal destekleyici ağlardır.

OECD (2011), PISA verilerine göre yaptığı çalışmada, OECD ülkelerinde dezavantajlı konumda olan öğrencilerin %31'inin akademik yılmazlık gösterdiği belirtmiştir. Ayrıca çalışmaya göre akademik yılmazlık gösteren öğrenciler diğer yılmazlık göstermeyenlere göre okuldaki derslere daha düzenli katılım sağlamaktadır. Çalışma bunun yanında, kendine daha çok güvenen ve güdülenen

öğrencilerin akademik yılmazlık göstermesi olasılığının daha fazla olduğunu göstermiştir.

Malindi ve Machenjedge (2012) Güney Afrika'da bulunan bazı sosyal toplulukların barınak sağladıkları ve okula gönderdikleri çocuklar üzerinde nitel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yılmazlıkları ile ilişkisi, 17 öğrenci ile üç yarı-yapılandırılmış grup görüşmesiyle incelenmiştir. Bu öğrencilerin sınıf düzeyleri 6 ile 11 arasında değişmektedir. Öğrencilerden elde edilen görüşler temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ise, bu öğrencilerin okuldan aldıkları desteğin, okuldaki atmosferin özgür olmasının ve öğrenilen yeni bilgilerin, yılmazlıklarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Böylelikle bu çalışmanın bulguları okula bağlanmanın yılmazlık üzerine güçlü ve çok yönlü bir kaynak olduğunu göstermiştir.

Masten ve diğerleri (2012), evsiz ailelerinin çocuklarının, yürütücü işlev becerileri ile okulöncesi eğitim-öğretimine nasıl uyum sağladığını incelemişlerdir. Bu amaçla 138 çocuğun, bilişsel esnekliğin yer aldığı ve altı alt boyutu olan yürütücü işlev becerileri ile bu öğrencilerin IQ'ları ölçülmüştür. Sonrasında, öğretmenler bu öğrencilerin okula uyum sağlama durumlarını ve başarılarını değerlendirmiştir. Elde edilen veriler Aşamalı Regresyon Analizi ile çözümlenmiştir. Analizler sonucu yılmazlık gösteren öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin okul başarısı için önemli olduğunu bulunmuştur.

Wu, Tsang ve Ming (2012) ise yılmazlığı Pekin'de 806 göçmen çocuk üzerinde incelemiştir. Çalışmanın sonucunda yılmazlık düzeyleri yüksek olan çocukların akademik olarak daha iyi sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Ayrıca, yılmazlık gösteren öğrencilerin ders çalışmak için daha çok çaba harcadıkları, öğrenimlerini diğer yükseköğretim kurumlarında devam ettirmek için istekli oldukları ve okulu bırakmayı düşünmedikleri bulunmuştur. Göçmen çocukların yılmazlıklarında rol oynayan faktörlerin aileden ve toplumdaki sosyal destek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, aileden algılanan sosyal desteğin göçmen çocukların gösterdikleri akademik çabaları yordayıcı olduğu da ifade edilmiştir.

Foster (2013) ise yoksulluk içinde yaşayan ve akademik yılmazlık gösteren öğrencilerde var olan dışsal koruyucu faktörleri nitel bir araştırma ile ele almıştır. Araştırma, akademik yılmazlık gösteren öğrencilere ek olarak, bu öğrencilerin öğretmenlerinin de katıldığı durum çalışması ile tasarlanmıştır. Akademik yılmazlık

gösteren öğrencilerle yapılan görüşmelerde, akademik yaşamlarında etkili olan öğretmenlerin isimleri alınmıştır. Sonrasında öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da aileden, akranlardan, öğretmenlerden görülen desteğin akademik yılmazlıkla pozitif bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, ailenin öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması, onların okulda başarılı olmalarını istemeleri, bireyleri motive etmiş ve bireylerin akademik yılmazlıklarına katkıda bulunmuştur. Ayrıca, öğrencinin okulda katılabileceği veya öğrencilere toplum tarafından sunulan çeşitli aktivitelerin olmasının ve bunlara katılımın, sosyalleşmenin, öğretim süresince öğretmenlerle öğrencilerin kişisel etkileşimlerinin de akademik yılmazlıkta rol oynadığı görülmüştür.

Abolmaali ve Mahmudi (2013), Tahran'daki kız lise öğrencileri üzerinde okuldaki sınıf ortamının ve yılmazlığın akademik başarıyı yordayıp yordamadığına dair bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla 374 öğrenciden alınan verilere göre, yılmazlığın ve algılanan meydan okumanın öğrencilerin akademik başarılarını yordadığı bulunmuştur.

Jowkar, Kojuri, Kohoulat ve Hayat (2014) ise çalışmalarında başarı odaklı yönelim (achievement goal orientations) ve akademik yılmazlık arasındaki ilişki üzerinde incelemeler yapmışlardır. İran'da bir lisede 307'si kız 297'si erkek olmak üzere 606 öğrenciden bu amaçla veri toplanmıştır. Bu çalışmada, başarı odaklı yönelimin akademik yılmazlığı yordayan değişkenlere katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Özetle, yapılan çalışmalarda akademik yılmazlık üzerinde rol oynayan bazı koruyucu faktörler incelenmiştir. Akademik yılmazlık üzerine ulusal çalışmalar genel olarak risk durumunu yoksulluk olarak alırken, uluslararası yapılan çalışmalar yoksulluk dışında göçmen olmayı ve etnik kimliği de ele almıştır. Çalışmalarda incelenen koruyucu faktörlerden; ailenin yüksek beklentilerinin ve cesaretlendirici tutumların, bireyin etrafındaki insanlarla olan iletişiminin, destekleyici okul içi ve dışı aktivitelerin, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden görülen desteğin akademik yılmazlığa katkıda bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte, yapılan çalışmaların bulgularına göre riskli konumda bulunan öğrencilerin okula karşı olumlu düşüncelere sahip olması, geleceğe karşı umutlu olması, amaç odaklı yaşaması onların akademik yılmazlıklarını arttırmakta olduğu ortaya konulmuştur.

### **3. BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

##### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli içinde yer alan korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırmalar, araştırmacının müdahalede bulunmadığı birden fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünün ve büyüklüğünün incelendiği, nedensellik amacı olmayan araştırmalardır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Bu araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri ile okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinden korelasyonel model kullanılmıştır.

##### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili; Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinden seçilen anadolu liselerinde öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin ekonomik düzey ve akademik başarı açısından çeşitlilik göstermesini sağlamak için bu ilçeler seçilmiştir. Belirtilen ilçelerdeki anadolu liseleri, ortaöğretime geçişte kullanılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarı taban puanlarına göre sıralanmış, her bir ilçeden en yüksek ve en düşük puanlı üçer lise belirlenmiştir. Seçilen 18 anadolu lisesinden çalışmaya katılmaya gönüllü 1019 lise son sınıf öğrencisine ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise son sınıf öğrencilerinin ilçe ve okullara göre dağılımı Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3

*Lise son sınıf öğrencilerinin ilçe ve okullara göre dağılımı*

İlçeler	Liseler	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Çankaya	Mehmet Emin Resülzade Anadolu Lisesi	20	30	50
	Dr. Binnaz Ege Anadolu Lisesi	24	23	47
	Ayhan Sümer Anadolu Lisesi	35	26	61
	Anittepe Anadolu Lisesi	36	46	82
	Musa Erdem Anadolu Lisesi	23	22	45
	Hürriyet Anadolu Lisesi	24	26	50
Yenimahalle	Ankara Atatürk Anadolu Lisesi	52	41	93
	Gazi Anadolu Lisesi	28	21	49
	Yahya Kemal Anadolu Lisesi	26	10	36
	Faruk Nafiz Çamlıbel Anadolu Lisesi	20	26	46
	Şevket Raşit Anadolu Lisesi	34	28	62
	75. Yıl Anadolu Lisesi	30	28	58
Mamak	Çağrıbey Anadolu Lisesi	34	21	55
	Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi	33	31	64
	Tuzluçayır Anadolu Lisesi	16	29	47
	Abidinpaşa Anadolu Lisesi	36	28	64
	Başkent Anadolu Lisesi	32	30	62
	Yunus Büyükuşoğlu Anadolu Lisesi	30	20	50
<b>Toplam</b>		<b>533</b>	<b>486</b>	<b>1019</b>

Çizelge 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan lise son sınıf öğrencilerinin 533'ünün (%52,3) kız, 486'sının (%47,7) ise erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre öğrenci sayıları birbirine yakındır.

Akademik yılmazlık gösteren öğrenci grubunun oluşturulması için 1019 kişilik gruptan öncelikle ekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrenciler seçilmiştir. Bunun nedeni risk altında bulunan öğrencileri belirlemektir. Bu seçim yapılırken Türk-İş (2014) raporundaki yoksulluk sınırı gözetilmiştir. Bu nedenle, ailede kişi başına düşen gelir 1.000 TL ve altı olan öğrenciler ekonomik bakımdan dezavantajlı olarak belirlenmiştir.

Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrenciler belirlendikten sonra yüksek ve düşük başarılı öğrenciler seçilmiştir. Bu amaçla öğrenciler, son üç yıldaki genel akademik başarı not ortalamalarına göre yüksek puandan düşük puana doğru sıralanmış ve sıralanan gruptan üst-alt %27'lik gruplar belirlenmiştir. Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin başarı sıralamasındaki üst %27'lik grubun yüksek akademik yılmazlık gösteren grubu temsil edeceği, alt %27'lik grubun ise düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencileri temsil edeceği düşünülmüştür. Bunun



nedeni bu araştırmada akademik yılmazlığın, ekonomik bakımdan dezavantajlı olma durumuna rağmen yüksek başarı elde etme olarak kabul edilmesidir. Ayrıca oluşturulan grupların Yılmazlık Ölçeğinden aldıkları puanlar da incelenmiş, oluşturulan grupların yılmazlık puan ortalamaları arasında yüksek akademik yılmazlık gösteren grup lehine manidar bir farklılık olduğu görülmüştür ( $t(293)=3.31, p<.05$ ). Bu durum, araştırmada akademik yılmazlık düzeylerine ilişkin yapılan sınıflamanın doğruluğuna da kanıt oluşturmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğu öğrencilerin sayısı, akademik başarı ve yılmazlık puanlarının ortalamaları Çizelge 4'te verilmiştir.

#### Çizelge 4

*Akademik yılmazlık düzeylerine göre ayrılan lise son sınıf öğrencilerinin sayıları ve özellikleri*

Akademik Yılmazlık Düzeyi	Cinsiyet		Öğrenci Sayısı	Genel Akademik Başarı Not Ortalaması	Yılmazlık Puanları Ortalaması
	Kız	Erkek			
Yüksek	101	51	152	87.51	124.78
Düşük	60	92	152	67.47	118.34

Çizelge 4 incelendiğinde, araştırmada yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin akademik başarı not ortalamaları 87.51 iken, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerininki 67.47 olduğu görülmektedir. Bunun yanında, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanları 124.78 iken, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanları 118.34'tür.

#### Veriler ve Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve veri toplama araçlarının etik kurallara uygunluğunun belirlenmesi için de Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. İzin belgeleri Ek A ve Ek B'de verilmiştir. Veri toplama araçlarının öğrenciler tarafından doldurulması tek oturumda 10-15 dakika sürmüştür.

Veri toplama araçlarının bu araştırmada kullanılabilmesi için, araçları geliştiren ilgili araştırmacılardan izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları şu şekildedir:

1. Bilgi Formu (Ek C)
2. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği (Ek D)
3. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği (Ek E)
4. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Ek F)
5. Bilişsel Esneklik Envanteri (Ek G)

### *Bilgi Formu*

Öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin toplandığı veri toplama aracıdır. Bu araçta öğrencinin; cinsiyeti, genel akademik başarı not ortalaması, babasının ve annesinin eğitim durumu, ailesinin aylık toplam geliri ve evde kaç kişi yaşadıkları soruları yer almaktadır.

### *Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği*

Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Resilience Scale for Adults) bireylerin yılmazlık düzeylerini belirlemek amacıyla Friborg ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilmiş olup, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeği uyarlayan araştırmacılar, “resilience” kavramını “psikolojik dayanıklılık” olarak kabul etmişlerdir. Bu çalışmada “resilience” kavramının Türkçe karşılığı olarak “yılmazlık” sözcüğü benimsenmesine rağmen, ölçek orijinal ismiyle ifade edilmiştir.

Ölçek; “kendilik algısı”, “gelecek algısı”, “yapısal stil”, “sosyal yeterlilik”, “aile uyumu” ve “sosyal kaynaklar” olmak üzere altı alt faktörden ve toplam 33 maddeden oluşmaktadır ve beşli Likert tipi yapıdadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin yılmazlık özelliğine yüksek, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması 350 üniversite öğrencisi ve 262 çalışan kişiden oluşan iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacılar ölçeğin Türkçe formunun toplam varyansın %57’sini açıkladığı belirtmektedirler. Ölçeğin, “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği” ve “Kontrol Odağı Ölçeği” ile ölçüt bağımlı geçerliliği çalışmaları yürütülmüştür. Böylelikle, ölçeğin geçerliliğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur.

Ölçeğin altı alt faktöre ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları .85 ile .90 ve ayrıca Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayılarını .68 ile .81 arasında değer aldığı da görülmüştür. Bu durum ölçeğin alt faktörlerinin kabul edilebilir güvenilir değerlerde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ölçeğin, hem her bir alt boyutta yer alan maddelere ilişkin iç tutarlılığa ilişkin iç tutarlılığa sahip olduğu ifade edilebilir.

Altı faktörden oluşan Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin toplanan verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bazı uyum istatistikleri elde edilmiştir. Buna göre,  $\chi^2=1870.27$  (N=693, sd=457, p=.000),  $\chi^2/sd=4.09$ , RMSEA=.06, RMR=.10, SRMR=.08, GFI=.86, AGFI=.80 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum istatistikleri, oluşturulan altı faktörlü modelin doğrulandığına kanıt olarak gösterilebilir. Toplanan verilerle ölçeğin “kendilik algısı”, “gelecek algısı”, “yapısal stil”, “sosyal yeterlilik”, “aile uyumu” ve “sosyal kaynaklar” alt faktörlerinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı sırasıyla, .68, .67, .56, .67, .61, .67; tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur. Buna göre bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin, güvenilirlik ve geçerlilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

#### *Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği*

Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği (School Attachment Scale), çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla Hill ve Werner (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, Savi (2011) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçe formu, “öğretmene bağlanma”, “arkadaşa bağlanma”, “okula bağlanma” adlı üç faktörden, toplamda 13 maddeden oluşmaktadır ve beşli Likert tipi yapıdadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencinin okula bağlanması özelliğine yüksek, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması 702 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçe formunun ölçeğin toplam varyansın %58.69'unu açıkladığı belirtilmektedir. Ayrıca, Türkçe formun Test-Tekrar Test Güvenirlik katsayısı .85, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .84 olarak belirlenmiştir. Bu durum ölçeğe ait tüm güvenirliliğin kabul edilebilir güvenirlilik değerinde olduğunu

göstermektedir. Bununla birlikte ölçeğin tüm maddelere ilişkin iç tutarlılığa sahip olduğu ifade edilebilir.

Üç faktörden oluşan Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği'nin toplanan verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bazı uyum istatistikleri elde edilmiştir. Buna göre,  $\chi^2=242.14$  (N=450, sd=62, p=.000),  $\chi^2/sd=3.91$ , RMSEA=.08, RMR=.06, SRMR=.05, GFI=.92, AGFI=.89 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum istatistikleri, oluşturulan üç faktörlü modelin doğrulandığına kanıt olarak gösterilebilir. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği'nin “okula bağlanma”, “arkadaşa bağlanma”, ve “öğretmene bağlanma” alt faktörlerinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı sırasıyla, .91, .86, .87; tüm ölçeğin katsayısı ise .89 bulunmuştur. Buna göre bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin, güvenilirlik ve geçerlilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

#### *Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği*

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Multidimensional Scale of Perceived Social Support) bireylerin algıladıkları sosyal desteklerin düzeylerini belirlemek amacıyla Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilmiş olup, Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

Ölçek, “aile”, “arkadaş” ve “özel bir insandan” algılanan sosyal destek adlı üç alt faktörden, 12 maddeden oluşmaktadır ve yedili Likert yapıdadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin algıladığı sosyal destek özelliğine yüksek, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türkçe formunda, orijinal ölçek yapısının korunduğu ve ölçeğin, toplam varyansın %75'ini açıkladığı belirtilmektedir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Böylelikle, ölçeğin geçerliğine ilişkin kabul edilebilir kanıtlar sunulmaktadır. Ayrıca, Türkçe formun alt faktörlerine ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları .80 ile .95 arasında değer almıştır. Bu durum ölçeğin, hem her bir alt boyutta yer alan maddelere ilişkin iç tutarlılığa ilişkin iç tutarlılığa sahip olduğu ifade edilebilir.

Üç faktörden oluşan çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin toplanan verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bazı uyum istatistikleri elde edilmiştir. Buna

göre,  $\chi^2=229.37$  (N=561, sd=51, p=.000),  $\chi^2/sd=4.5$ , RMSEA=.08, RMR=.04, SRMR=.03, GFI=.93, AGFI=.89 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum istatistikleri, oluşturulan üç faktörlü modelin doğrulandığına kanıt olarak gösterilebilir. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin “aile”, “arkadaş” ve “özel insan” alt faktörlerinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı sırasıyla .88, .95, .88; tüm ölçeğin katsayısı ise .87 bulunmuştur. Buna göre bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin, güvenilirlik ve geçerlilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

### *Bilişsel Esneklik Envanteri*

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) - (Cognitive Flexibility Inventory) bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir olup, Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. BEE, “alternatifler” ve “kontrol” adlı iki faktörden, toplam 20 maddeden oluşmaktadır ve beşli Likert yapıdadır.

Bilişsel Esneklik Envanteri, isminin “envanter” olarak adlandırılmasına karşın hem orijinal formunda hem de Türkçe formunda envanterlerin taşıdığı özelliklerden farklı şekilde, ölçek olarak uygulamalarda yer almıştır. Envanterler, “bireyin standart sorulara verilebilecek sınırlı seçenekler arasından kendi özel durumuna ilişkin cevabı seçerek ya da niteliğin derecesini belirterek kişisel durumunu yansıttığı ölçme araçları”dır (Özgüven, 2002, s.115). Envanterlerden alınan toplam puan bu nedenle anlamlı değildir (Erkuş, 2010). Envanter olarak isimlendirilmiş bu araçtan ise alınan yüksek puanlar bireyin bilişsel esneklik özelliğine yüksek, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada da toplam puan üzerinden işlemler yapılmıştır.

BEE'nin Türkçeye uyarlama çalışması 266 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür BEE'de, orijinal yapının korunduğu ve toplam varyansın %49.8'inin açıklandığı belirtilmektedir. Ayrıca, BEE'nin ölçüt bağımlı geçerliliğine ilişkin kanıtlar bulunmuştur. BEE'nin alt faktörleri Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları .85 ile .90 arasında değer almıştır. Buna göre BEE'nin, güvenilirlik ve geçerlilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

İki faktörden oluşan Bilişsel Esneklik Envanteri'nin toplanan verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör

analizi sonucunda bazı uyum istatistikleri elde edilmiştir. Buna göre,  $\chi^2=598.48$ , (N=450, sd=168, p=.000),  $\chi^2/sd=3.54$ , RMSEA=.07, RMR=.06, SRMR=.07, GFI=.88, AGFI=.85 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum istatistikleri oluşturulan iki faktörlü modelin doğrulandığına kanıt olarak gösterilebilir. Bilişsel esneklik envanterinin “alternatifler” ve “kontrol” alt faktörlerinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları sırasıyla .82, .87; tümüne ait güvenirlilik katsayısı ise .87 bulunmuştur. Buna göre bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin, güvenirlilik ve geçerlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını yordayan değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre analizde yordanan değişkeni (bağımlı değişken) yılmazlık (YILMAZ), yordayıcı değişkenler (bağımsız değişkenler) ise öğrencilerin okula bağlanma (OKUL), algılanan sosyal destek (SOSYAL), bilişsel esneklik (ESNEK) ve cinsiyet (CİNS) değişkenleri olmuştur. Cinsiyet değişkeni süreksiz değişken olduğu için regresyon analizinde 0 (kız), 1 (erkek) kukla (dummy) değişken olarak kodlanmış, diğer değişkenler ise sürekli olduklarından orijinal değerleri ile analize girmiştir.

Çoklu Regresyon Analizi, yordanan değişkenin iki ya da daha fazla yordayıcı değişken tarafından tahmin edilmesi işlemini gerçekleştirir. Çoklu Regresyon Analizinde amaç, bir bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran bir model ortaya koymak ve bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimini belirlemektir (Can, 2013). Bununla birlikte, diğer regresyon analizlerinde de olduğu gibi değişkenler tarafından oluşturulan en uygun regresyon doğrusunu” bulmak amaçtır (Mertler ve Vannatta, 2005). Çoklu regresyonda, regresyon doğrusunun denklemi, birden fazla yordayıcı değişkenin doğrunun denklemine alınmasıyla oluşur. Çoklu regresyonda eğer k tane yordayıcı değişken olursa bunun için oluşturulacak denklem şu şekilde yazılabilir:

$$Y = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + \dots + B_kX_k + \hat{\epsilon}_i$$

*Y:Yordanan değer*

*X:Yordayıcı değişkenin puanı*

*B: Regresyon katsayısı*

*ê<sub>i</sub>: Artık değerler*

Çoklu Regresyon Analizinde bağımsız değişkenlerin modele alınma sırası bir amaca dayandırılarak yapıldığından, modele alınma sırası önemlidir. Değişkenlerin modele alınmasına göre çoklu regresyon analizinin çeşitleri vardır. Bunlardan en temel olanları; Standart, Aşamalı, Hiyerarşik Çoklu Regresyondur (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu araştırmada birinci alt amaç için Standart Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Bunun nedeni ise araştırmadaki her bir yordayıcı değişkenin yordanan değişken üzerindeki ortak etkisini incelemektir.

Standart Çoklu Regresyon Analizinde, diğer çoklu regresyon analizlerinde olduğu gibi yordanan değişken için bir model kurulur. Bu modelde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisi  $R^2$  ile ifade edilir.  $R^2$ 'nin aldığı değer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde açıkladıkları varyans oranını vermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ile düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik puanları bakımından manidar bir farklılığın olup olmadığı Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile yapılmıştır. Bu analizde bağımsız değişken iki kategorili yüksek ya da düşük akademik yılmazlık gösterme durumu (AY) iken, bağımlı değişkenler okula bağlanma (OKUL), algılanan sosyal destek (SOSYAL) ve bilişsel esneklik (ESNEK) olarak belirlenmiştir. MANOVA, bir ya da daha fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ve bağımsız değişkenler arasındaki etkileşimlerini karşılaştırmada tercih edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1996). MANOVA'nın Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)'dan farkı gruplar arası karşılaştırmayı birden fazla bağımlı değişkenle yürütmesi ve ayrı yapılan ANOVA'ya göre daha kuvvetli olmasıdır (Mertler ve Vannatta, 2005).

MANOVA, gruplar arası farklılıkları değerlendirmede Pillai's Trace, Wilks' Lambda, Hotelling's Trace ve Roy's Large's Root gibi birçok test istatistikleri

üretmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu istatistiklerin sonuçların değerlendirilmesindeki kullanımı bazı özelliklere göre değişmektedir. Eğer gruplar iki kategorili ise Pillai's Trace, Wilks' Lambda, Hotelling's Trace, üç ve daha fazla ise Wilks' Lambda kullanılmakta, varyans ve kovaryansların homojenliği söz konusu olduğunda ise Pillai's Trace istatistiğine başvurulmaktadır (Mertler ve Vannatta, 2005).

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda akademik yılmazlık düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasında ilişkinin varlığı Ki-Kare Testi ile incelenmiştir. Ki-Kare Testi, birden fazla kategoriye sahip iki değişkenin belirlediği hücrelerdeki, gözlenen frekans ile beklenen frekansın karşılaştırılmasına dayanan parametrik olmayan bir testtir (Can, 2013). Ki-Kare Testi değişken sayısına göre isim almaktadır. Eğer test, çok kategorili bir değişken için yapılırsa "Tek Örnekli Ki-Kare Testi", eğer iki kategorili değişkenler için yapılırsa "İki Yönlü Ki-Kare Testi" adını almaktadır. Araştırmada akademik yılmazlık gösterme düzeyi ve cinsiyet değişkenleri karşılaştırıldığından İki Yönlü Ki-Kare Testi kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, genel sosyal amaçlara uygunluğu ve uygun örnekleme büyüklüklerinde etki büyüklüklerini ortaya koyabilecek olduğundan manidarlık düzeyi olarak .05 alınmıştır (Stigler, 2008).

Veri çözümlenmesinin doğru biçimde yapılabilmesi için kontrol edilmesi gereken varsayımlar test edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik, verilerin bağımsız ve kategorik olması, hücrelerin %80'inde beklenen değer 5'in üzerinde olması ile tüm varsayımlar sağlanmıştır.

Araştırmanın ilk iki alt problemine ait veri setlerinin çözümlenmesine yönelik yapılan işlemler aşağıda verilmiştir.

#### *Kayıp değerlerin incelenmesi*

İlk iki araştırma alt problemine yönelik veri setlerindeki kayıp verilerin dağılımının rastlantısal olup olmadığı Little MCAR Testi ile incelendiğinde bu değerlerin rastlantısal olarak dağıldıkları görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu nedenle herhangi bir atama yapılmamıştır.



### Uç değerler

Uç değerlerin kontrolü için veri setlerindeki değerler standart z değerlerinin -3 ile +3 aralığında olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenci veri setinden 4 veri, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenci veri setinden ise 2 veri bu aralığın dışına çıktığı için çıkarılmıştır. Değişkenlerin Mahalonobis uzaklıklarının 0.01 düzeyinde  $\chi^2$  tablo değeriyle karşılaştırılmasıyla 2 veri yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenci, 1 veri ise diğer veri setinden çıkarılmıştır. Böylece yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenci veri setinde 152 kişiden 146 kişi; düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenci veri setinde 152 kişiden 149 kişi kalmıştır.

### Çoklu normallik ve doğrusallık

Öncelikli olarak tek değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Çizelge 5'te verilen sürekli değişkenlerin dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır.

### Çizelge 5

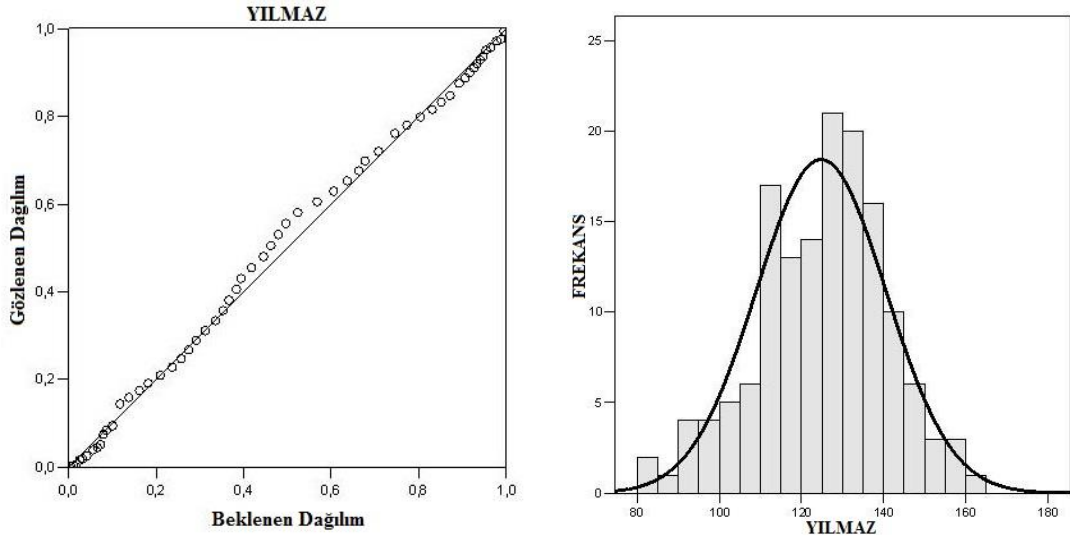
#### Sürekli değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Değişkenler	Yüksek Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrenciler		Düşük Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrenciler	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
YILMAZ	-0.34	0.11	--	--
OKUL	-0.14	-0.20	0.09	-0.10
SOSYAL	-0.25	0.09	-0.38	-0.56
ESNEK	-0.32	0.03	0.05	-0.53

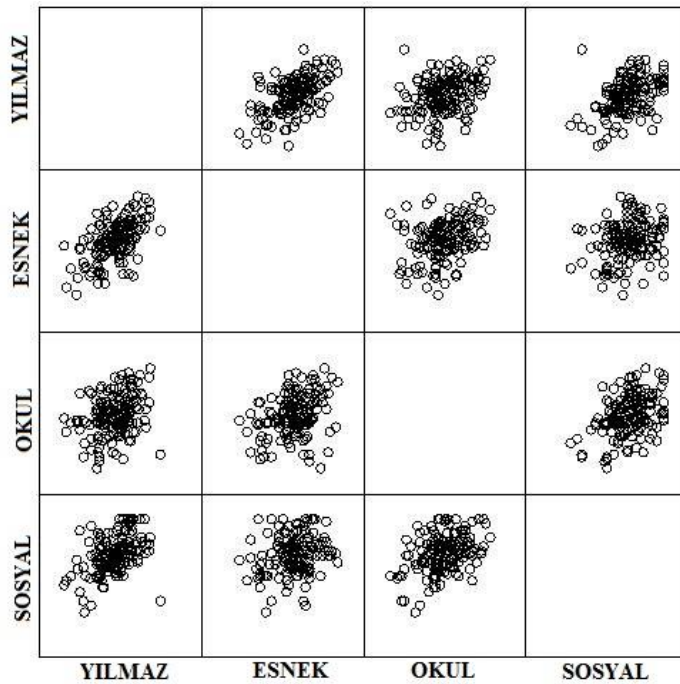
Çizelge 5'te değişkenlerin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

İki veri setindeki değişkenlerin doğrusallık ve çoklu normallik varsayımlarını incelemek için histogram, P-P grafiğinden ve saçılma diyagramı matrisinden yararlanılmıştır. Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin veri setine ilişkin grafikler Şekil 2'te, saçılma matrisi ise Şekil 3'te; düşük akademik yılmazlık

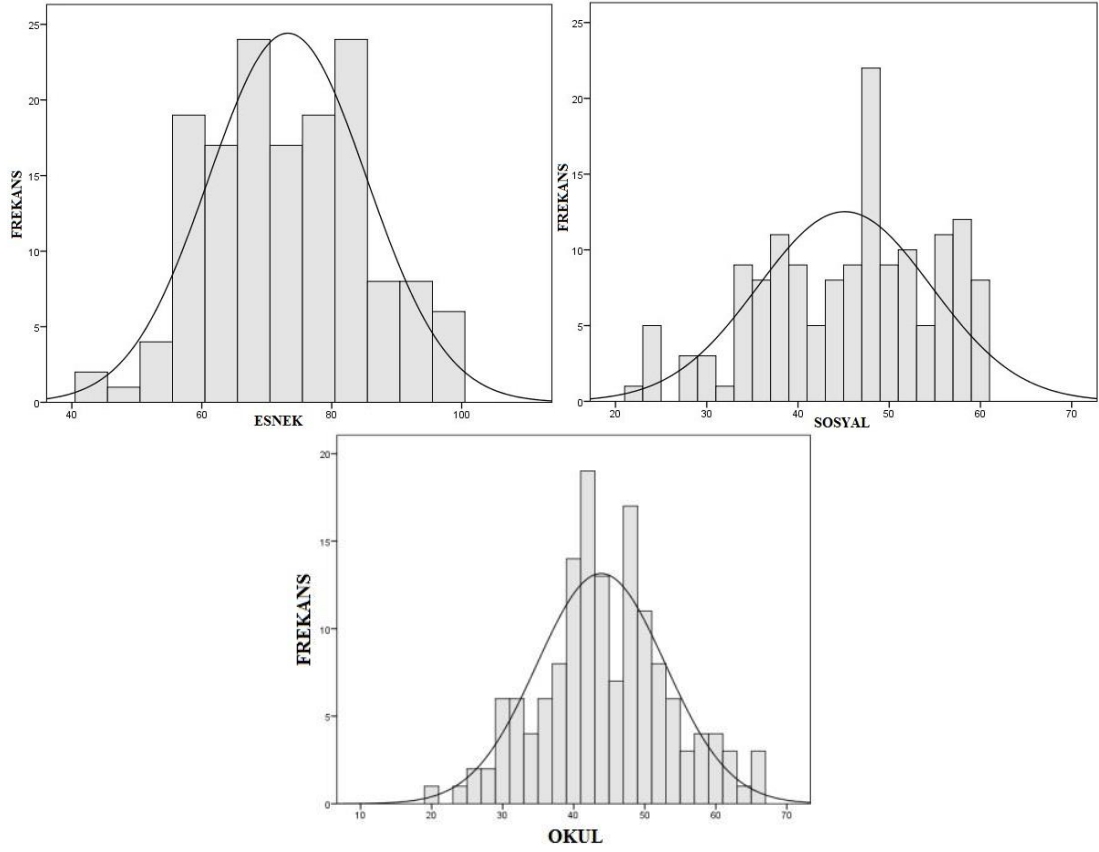
gösteren öğrencilerin veri setine ilişkin grafikler ise Şekil 4’te, saçılma matrisi ise Şekil 5’te verilmiştir.



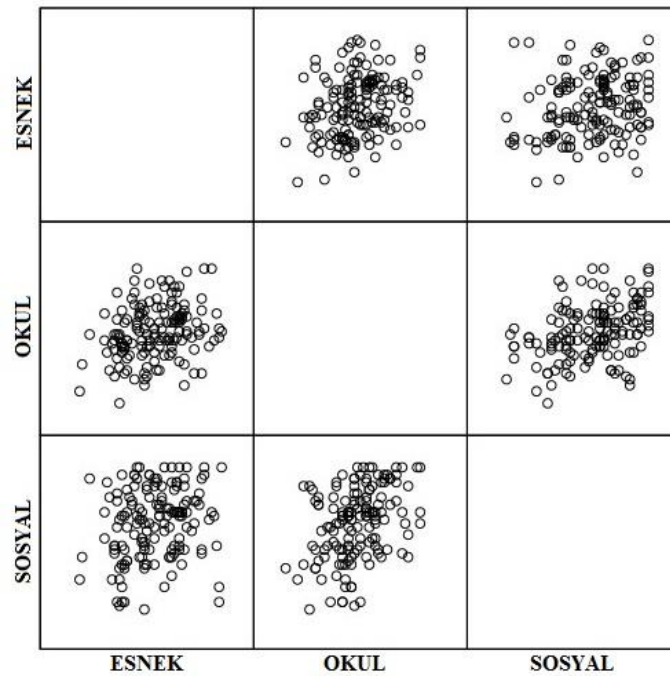
Şekil 2. Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımlı değişkenine ilişkin histogram ve P-P grafiği



Şekil 3. Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin verilerine ilişkin saçılma diyagramı matrisi



Şekil 4. Düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin değişkenlerine ilişkin histogram ve P-P grafiği



Şekil 5. Düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin verilerine ilişkin saçılma diyagramı matrisi

Şekil 2, 3, 4 ve 5 incelendiğinde değişkenlerin çoklu normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşıladığı görülmektedir.

### *Çoklu Bağlantılılık*

Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenci veri setindeki bağımsız değişkenler arasında analizin gerçekleştirilmesi için çoklu bağlantılılığın olmaması gereklidir. Bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon ( $r \geq 0.80$ ) olması durumunda çoklu doğrusal bağlantı probleminin olduğu ifade edilebilir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu incelemenin yapılabilmesi için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin verileri için hesaplanan korelasyon katsayıları Çizelge 6'da verilmiştir.

### Çizelge 6

*Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin verileri için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları*

	<b>CİNS</b>	<b>OKUL</b>	<b>SOSYAL</b>	<b>ESNEK</b>
<b>CİNS</b>	--			
<b>OKUL</b>	-0.14	--		
<b>SOSYAL</b>	-0.26	0.42	--	
<b>ESNEK</b>	0.13	0.34	0.24	--

Çizelge 6 incelendiğinde, bağımsız değişkenler arasında 0.80 üzerinde ilişki olmadığından, çoklu doğrusal bağlantı probleminin bulunmadığı belirtilebilir.

Çoklu doğrusal bağlantı (i) tolerans değerinin .10'den daha düşük çıkması b) varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan yüksek çıkmasıyla ortaya çıkabilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu nedenle, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin verilerindeki değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumuna bakıldığında; tolerans değerleri .76 ile .94 (>.20) arasında; varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 1.05 ile 1.31 (<10) arasında bulunurken en yüksek durum indeks (CI) değeri 19.54 (<30) olarak bulunmuştur. Böylece, değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmadığı görülmüştür.

Regresyon analizlerinde modeldeki artık değerler arasında ilişkinin (otokorelasyonun) olup olmadığını incelemek için Durbin- Watson Testi yapılmıştır. Bu değer 0 ile 4 arasında değişirken, değer 1.5 ile 2.5 arasında olması beklenmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu araştırmada Durbin-Watson değeri

1.67 olarak bulunmuştur. Bu değer, pozitif otokorelasyona işaret ettiğinden regresyon katsayılarının ( $B_i$ ) standart hatalarının küçük olduğu belirtilebilir.

MANOVA'da ise kovaryans matrislerinin ve hata varyanslarının homojenliğinin sağlanması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu nedenle kovaryans matrislerinin homojenliği Box's Testi ile incelenmiştir. Testin sonuçları kovaryans matrislerinin homojen olduğunu ortaya koymuştur (Box's  $M=9.62$ ,  $p>0.05$ ). Hata varyanslarının homojenliği ise Levene Testi ile tespit edilmiştir. Testin sonuçlarına göre OKUL ( $F_{(1,293)}=.01$ ,  $p>0.05$ ) ve SOSYAL ( $F_{(1,293)}=3.21$ ,  $p>0.05$ ) değişkeni için hata varyansları homojen, fakat ESNEK ( $F_{(1,293)}=8.70$ ,  $p<0.05$ ) değişkeninin hata varyansları homojen çıkmamıştır. Tabachnick ve Fidell (1996)'e göre eğer karşılaştırılan grup büyüklükleri birbirine yakın değer de ise hata varyanslarının eşitliği varsayımı ihlal edilebilir. Yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenci gruplarının sayısı (149-146) birbirine yakın olduğundan bu araştırmada da bu varsayım ihlal edilmiş ve MANOVA yapılmıştır. Bununla birlikte belirtmelidir ki hata varyanslarının eşitliği varsayımı ihlal edildiğinde Pillai's Trace istatistiği değerinin dikkate alınması gerektiğinden (Mertler ve Vandatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 1996) MANOVA sonuçları bu istatistiğe göre yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Excel 2013, SPSS 20.0 programları kullanılmıştır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve yorumlara araştırma sorularının sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırmada yanıt aranan birinci problem “*Okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlıklarını yordamakta mıdır?*” sorusudur.

Bu soruya yanıt bulmak için, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını yordayan değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla Standart Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Öncelikli olarak Çizelge 7’de yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri, Çoklu Regresyon Analizinin sonuçları ise Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 7

*Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri (N=146)*

<b>Bağımsız Değişkenler</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
OKUL	44.54	9.03
SOSYAL	44.95	8.55
ESNEK	75.97	10.23
CİNSİYET	0.33	0.47

## Çizelge 8

*Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlığının yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	43.03	8.57	-	5.02	0.00	-	-
OKUL	-0.008	0.13	-0.005	-0.06	0.95	0.31	-0.005
SOSYAL	0.57	0.14	0.31	4.17	0.00	0.45	0.33
ESNEK	0.76	0.11	0.49	7.01	0.00	0.55	0.51
CİNSİYET	-3.47	2.28	-0.10	-1.52	0.13	-0.12	-0.13
R=0.65 R <sup>2</sup> =0.42 F <sub>(4,141)</sub> =25.67 p=0.000							

Çizelge 8’de görüldüğü üzere, OKUL değişkeni ile YILMAZ değişkeni arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.31$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-0.005$  olarak hesaplandığı görülmektedir. SOSYAL değişkeni ile YILMAZ değişkeni arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.45$ ) vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişki  $r=0.33$  olarak hesaplanmıştır. ESNEK değişkeni ile YILMAZ değişkeni arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.55$ ) bulunmaktadır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişki  $r=0.51$  olarak hesaplanmıştır. Son olarak CİNSİYET değişkeni ile YILMAZ değişkeni arasında ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=-0.12$ ) bulunduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişki  $r=-0.13$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin yılmazlık üzerindeki önem sırası; ESNEK, SOSYAL, CİNSİYET ve OKUL’dur. Bu sonuçlarla birlikte, regresyon katsayılarının manidarlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise SOSYAL ve ESNEK değişkenlerinin manidar olarak yılmazlık için yordayıcı değişken oldukları görülmektedir. OKUL ve CİNSİYET değişkenlerinin ise t-testi sonuçları manidar değildir.

Çizelge 8’e göre, OKUL, SOSYAL, ESNEK ve CİNSİYET değişkenleri, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %42’sini açıklamaktadır ( $R=0.65$ ,  $R^2=0.42$  ve  $p<.05$ ). Çoklu Regresyon analizine göre manidar çıkan regresyon eşitliği şu şekildedir ( $F_{(4,141)}=25.67$ ,  $p<.05$ ):

$$YILMAZ = 43.03 - 0.008 * OKUL + 0.57 * SOSYAL + 0.76 * ESNEK - 3.47 * CİNSİYET$$

Bilişsel esnekliğin diğer değişkenlere göre yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını en fazla yordayan değişken olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla bu bulgu yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin yılmazlıklarına katkı sağlayan bir değişken olarak görülebileceği şeklinde yorumlanabilir. Yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin çözüm bulmada çeşitli yolları aramaları, çabalarının sonucunda başarılı olacaklarına inanmaları (Bilgin, 2009) durumu, bu bulguyu işaret etmektedir. Bilişsel esneklik ve yılmazlık üzerinde yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu alanyazında ise bu iki değişken arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmektedir. Acedevo (2009), çalışmasında yüksek yılmazlık gösteren öğrencilerin yüksek akademik başarı gösterdiklerini ve yüksek bilişsel esneklik becerileri sergilediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte yaşamında risk faktörü olan 138 okulöncesi öğrencisinde yapılan bir diğer çalışma da ise, başarılı öğrencilerin bilişsel esnekliğin de içinde yer aldığı “yürütücü işlev becerilerinin” (Executive Function Skills) yüksek olduğu ifade edilmiştir (Masten ve diğerleri, 2012). Böylelikle farklı örneklem gruplarında farklı bilişsel esneklik ölçeklerinin kullanıldığı bu iki araştırmanın bulguları, bu araştırmanıninkilerle paralellik göstermektedir.

Öğrenci başarısı üzerinde bilişsel esnekliğin etkili olduğu belirtilmektedir (Alper ve Deryakulu, 2008). Bu araştırmanın bulgusuyla bilişsel esnekliğin öğrencilerin akademik yılmazlıklarında etkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü öğrenci bilişsel esnekliğini kullandığı sırada, probleme ilişkin farklı çözüm yollarını denerken akademik yılmazlığına katkı sağlayabilir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin bilişsel becerileri, akademik yaşamlarında rol oynadığı gibi akademik yılmazlıklarında da rol oynadığı belirtilebilir.

Yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin yılmazlıklarını manidar olarak yordamasının bir nedeni buldukları sınıf düzeyinden kaynaklı olabilir. Çünkü öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile yaşları arasında pozitif bir ilişki vardır (Altunkol, 2011). Yaşın artmasıyla öğrenci, bilişsel becerilerini geliştirebilecek daha fazla ve yeni durumlarla karşılaşmakta, etkinliklerde yer almaktadır. Bu nedenle sınıf düzeyi, öğrencinin bilişsel esneklik gibi bir üst düzey bilişsel bir becerinin gelişmesinde etkili olabilir.



Bilişsel becerilerini geliştiren öğrenci bu süreç içerisinde de böylece akademik yılmazlığına da katkıda bulunmuş olabilir.

Bilişsel esneklikten sonra algılanan sosyal desteğin, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını yordayan diğer bir değişken olduğu görülmektedir. Bu bulgu yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarında algıladıkları sosyal desteğin rolü olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bireyin çevresinde bulunan ona yardım edebilecek sosyal kaynaklardan etkili bir biçimde yararlanabilmesi algıladığı sosyal destektir (Tusaie-Mumford, 2001). Ekonomik bakımdan dezavantajlı ve yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin de algıladıkları sosyal desteğin yılmazlıklarını yordayan bir değişken çıkması bu anlamda açıklayıcı olmaktadır. Buradan, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin sahip oldukları sosyal kaynaklara başvurdukları ve bunlardan yararlandıkları yorumu çıkarılabilir. Alanyazındaki çalışmalar da bu bulguyu ve yorumları destekleyecek bulgular sunmaktadır. Elias ve Haynes (2008), dezavantajlı 282 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının algıladıkları sosyal destek tarafından yordandığını bulmuştur. Dezavantajlı kabul edilen 806 göçmen çocuk arasında yüksek yılmazlık gösteren ve akademik başarılı olan öğrencilerin yılmazlıklarında rol oynayan faktörlerden birisinin de algıladıkları sosyal destek olduğu tespit edilmiştir (Wu, Tsang ve Ming, 2012). Bu çalışmanın bulgularıyla uyuşan bir çalışmada, öğrencilerin başarı not ortalamalarının yılmazlıklarını yordayan önemli değişkenden biri olduğu ve yılmazlıkları ile aileden, arkadaştan algıladıkları sosyal destek arasında manidar ilişkinin varlığını tespit edilmiştir (Arastaman, 2011).

Belirtilen çalışmalardaki örneklem/çalışma grupları doğrudan akademik yılmazlık gösteren öğrenciler üzerindeki algılanan sosyal destek koruyucu faktörünü incelememiştir. Fakat yılmazlık ve akademik başarı arasındaki bağlantıyı kurmuş olan bu çalışmaların bulgularının bu araştırmanın bulgusunu destekleyici nitelikte olduğu belirtilebilir. Er (2009) risk faktörü olarak ailesi parçalanmış olma durumunu aldığı çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlardan algıladıkları sosyal desteğin akademik yılmazlıklarını yordadığını ortaya koymuştur. Bunun yanında, alanyazında bu araştırmanın bulgularıyla uyuşan nitel bir çalışmada, ekonomik bakımdan dezavantajlı akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin aileden, akranlardan, öğretmenlerden algıladıkları desteğin akademik yılmazlıklarında olumlu

bir rol oynadığı görülmüştür (Foster, 2013). Böylelikle, bu araştırma ve alanyazında farklı risk faktörlerine sahip farklı örneklemeler üzerinde yürütülen çalışmaların bulgularıyla, akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarında algılanan sosyal desteğin önemli olduğu yorumu getirilebilir.

Algılanan sosyal destek, öğrencinin akademik başarısını pozitif yönde etkilemektedir (Yıldırım, 2006). Algılanan sosyal destek, aynı zamanda yılmazlıkta olumlu bir biçimde rol oynadığından (Williams, 2011), bu değişkenin yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlığını yordaması bulgusu bu bilgilerle desteklenmektedir. Ateş (2012)'e göre lise öğrencilerinin öğretmenlerden ve aileden algıladığı sosyal destek, öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilemektedir. Özellikle riskli durumda bulunan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, onları başarı için güdülemektedir (Nettles, Mucherach ve Jones, 2000). Ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerin buldukları risk durumu ve yoğun bir şekilde hazırlandıkları üniversite sınavı düşünüldüğünde, algılanan sosyal desteğin yılmazlıklarında rol oynaması beklenen bir durumdur. Bu nedenle, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin, akademik başarılarına ve yılmazlıklarına hizmet ettiği yorumu getirilebilir.

Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin okula bağlanma puanlarının yılmazlıklarını manidar bir şekilde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla uyuşmamaktadır. Çünkü okulun, diğer dışsal çevresel faktörlerin eksilikğinde ya da yokluğunda alternatif bir koruyucu faktör olarak rol oynadığı belirtilmektedir (Bernard, 2004). Örneğin, beş yıllık boylamsal bir çalışmanın bulgularına göre okula bağlılığın aileye olan bağlılıktan bile daha güçlü olduğu, çünkü öğrencinin okula karşı algısı olumlu ve okulun onlar için ümit verici olduğu belirtilmektedir (Sale ve Springer, 2001). Ayrıca, alanyazında okula bağlanmanın akademik başarıyı arttırdığı (Maddox ve Prinz, 2003; OECD, 2003), yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin de yüksek olduğu ve okula bağlanmanın yılmazlığa katkıda bulunduğu ortaya konulmaktadır (Fallon, 2010; Williams, 2011; Malindi ve Machenjedze, 2012).

Bu araştırmanın bulgusunun diğer çalışmalardaki bulgulardan farklılığının nedeni, araştırmanın çalışma grubunun Türk lise son sınıf öğrencilerinden oluşmuş olması olabilir. Arastaman (2006)'a göre lise öğrencilerinin okulda mutlu olmaması, okula karşı aidiyet hissinin düşük olması okula bağlılığı azaltan nedenlerdendir.

Bununla birlikte, lise öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgilerinin azaldığı tespit edilmiştir (Kumandaş ve Kutlu, 2014). Bu durum Türkiye’deki lise son sınıf öğrencilerinin, üniversite giriş sınavlarına çok yoğun olarak hazırlanmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca, öğrenciler hazırlıklarına okulla birlikte özel dersanelere giderek de devam etmektedirler. Ekici (2005)’e göre genel olarak lise öğrencileri özel dersanelere gitmeden üniversite sınavını kazanamayacaklarını düşünmektedir.

Tüm bu ifadeler dikkate alındığında, Türk akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinde diğer ülkelerdeki akademik yılmazlık gösteren öğrenciler gibi okula bağlanma düzeyleri manidar bir yordayıcı olarak çıkmamış olduğu ifade edilebilir. Bu bulgunun bir diğer nedeni ise okula bağlanmanın öğrencinin yaşı ile değişen bir değişken olmasından kaynaklı olabilir. Bernard (2004)’a göre öğrencilerin yaşı büyüdükçe okulla ilgili koruyucu faktörlerin etkisi azalmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 17-19 yaşındaki öğrencilerin oluşturduğu dikkate alındığında, bu durumun söz konusu bulguya neden olduğu belirtilebilir.

Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını manidar bir şekilde yordamayan bir değişkenin de cinsiyet olduğu görülmüştür. Bu bulgu da alanyazındaki çalışmalarla uyumsuzdur. Alanyazındaki ilgili çalışmalar genellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yılmaz olduklarını, (Arastaman, 2011; Lee, 2009; Morales, 2008; Thorton, Collins ve Daugherty, 2006), cinsiyetin yılmazlığı yordadığını ya da yılmazlıkla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Capella ve Weinstein, 2001; Dinçer ve Oral, 2010). Araştırmanın bu bulgusunun diğer çalışmalarla farklılığının nedeni, araştırmada akademik yılmazlık düzeylerinin sınıflandırılma şekline dolaylı olarak ifade edilebilir. Çünkü Çizelge 4’de incelenirse, çalışmanın yüksek akademik yılmazlık gösteren olarak kabul edilen grubu 101 kız, 51 erkekten oluşmaktadır. Başka bir anlatımla, yüksek akademik yılmazlık gösteren grup heterojen olmadığı için cinsiyetin yılmazlığı yordadığına ya da yordamadığına dair yeterli kanıt bulunamamış olabilir.

Araştırmada yanıt aranan ikinci problem, *“Ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik bakımından manidar bir farklılık var mıdır?”* sorusudur.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik bakımından manidar bir farklılık olup olmadığı MANOVA ile incelenmiştir. Öncelikli olarak Çizelge 9'da yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir.

Çizelge 9

*Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri*

Bağımlı Değişkenler	Akademik Yılmazlık Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
OKUL	Yüksek	146	44.54	10.23
	Düşük	149	43.87	9.04
SOSYAL	Yüksek	146	44.95	8.55
	Düşük	149	45.11	9.50
ESNEK	Yüksek	146	75.97	10.23
	Düşük	149	73.23	12.17

Çizelge 9 incelendiğinde yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin değişkenlere ait puanlarının benzer olduğu görülmektedir.

MANOVA analizinin sonuçlarına göre OKUL, ESNEK ve SOSYAL değişkenlerine ait puanların akademik yılmazlık düzeyine göre manidar farklılık göstermediği ortaya konulmuştur (*Pillai's Trace* ( $V$ ) = 0.16,  $F_{(3-291)}=1.60$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu alanyazındaki yılmazlık çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermemektedir. Bu durumun nedeni, alanyazındaki akademik yılmazlık çalışmalarının farklı kültürlerde yürütülmüş olması olabilir.

Türkiye'den alınan yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında bu değişkenler açısından manidar farklılığın çıkmamasının nedeni, bu çalışmada öğrencilerin bağıl değerlendirme ile akademik yılmazlık düzeylerinin sınıflandırılmasından kaynaklı olabilir. Seçilen lise son sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı not ortalamaları sola çarpık bir dağılım göstermiş olduğundan düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ile yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki ayrımın bu nedenle çok büyük olmaması, bu bulguya ulaşılmasında katkı sağlamış olabilir. Bu durumun

nedeni liselerdeki öğrencilerin akademik başarı not ortalamalarının, üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarındaki yönlendirici rolü olabilir.

Türkiye’de yıllardır süregelen üniversite seçme ve yerleştirme sınavının okul, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki baskı oluşturduğu bilinmektedir (Çolak, 2006). Üniversite seçme ve yerleştirme sınavının ilgili eğitim paydaşlarında yarattığı etki amaçları dışına çıkmakta ve bu sınav sistemi öğretmenler, okullar için rekabetçi bir atmosfer yaratmaktadır (Kumandaş ve Kutlu, 2010). Yükseköğretime yerleştirme puanlarının hesaplanmasına okuldaki notların dâhil edilmesi nedeniyle, özellikle öğretmenler üzerinde bir baskı bulunmaktadır (TED, 2008). Bu durum, öğretmenler tarafından belirlenen akademik başarı not ortalamalarının, öğrencilerin akademik başarılarını ne ölçüde temsil ettiği sorununu ortaya çıkarmaktadır (Koç, 1981). Böylece, karşılaştırılabilir nitelikte olmayan akademik başarı not ortalamalarının öğrencilerle ilgili önemli kararlarda kullanılması eşitsizliklere yol açmaktadır (TED, 2010). Örneğin, bu araştırma için, Çankaya ilçesinde öğrenim gören ve akademik başarı not ortalaması 80 olan bir öğrenci ile Mamak ilçesinde öğrenim görüp akademik başarı not ortalaması 80 olan diğer öğrencinin akademik açıdan benzerliği şüphe uyandırmaktadır. Bu nedenle, genel akademik not başarı ortalamasına göre yüksek-düşük yılmazlık sınıflandırması yapılan bu araştırmada öğrencilerin olması gereken düzeyleri birbirine karışmış olabilir. Böylece, belirtilen değişkenler açısından yüksek akademik yılmazlık gösteren ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında manidar bir farklılık bulunmamış olabilir.

Bu araştırmanın bulgularından biri, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ile düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında bilişsel esneklik değişkeni açısından manidar farklılık yoktur. Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin ( $\bar{X}=75.97$ ) düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilere ( $\bar{X}=73.23$ ) göre bilişsel esnekliklerinin puanlarının farklılık göstermemektedir. Bu durum alanyazındaki sınırlı sayıdaki ilgili araştırmalarla paralellik göstermemektedir. Örneğin, araştırmanın bu bulgusu, 113 risk faktörüne sahip öğrenciden seçilen 47 başarılı ve yüksek yılmazlık gösteren öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmanın bulgularıyla uyuşmamaktadır (Acedevo, 2009). Bu öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin düşük yılmazlık gösteren öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerine göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya ek olarak, yüksek akademik

yılmazlık gösteren ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenci olarak ayrılan İngilizce öğrencileri üzerinde yürütülen bir diğer çalışmayla da araştırmanın bulgusu paralellik göstermemiştir (Acedevo ve Esquivel, 2008).

Bu araştırmada yüksek akademik yılmazlık gösteren ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında manidar farklılık göstermeyen değişkenlerden biri okula bağlanma olmuştur. Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin okula bağlanma puanlarının ortalamaları ( $\bar{X}=44.54$ ) ile düşük yılmazlık gösteren akademik öğrencilerin okula bağlanma puanlarının ortalamaları ( $\bar{X}=43.87$ ) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazın ile uyuşmamaktadır. Alanyazında okula bağlanma genel olarak yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerde daha yüksek düzeydedir (Alva, 1991; Gonzalez ve Padilla, 1997; OECD, 2011; Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009).

Bu araştırmadan elde edilen bulguların diğer çalışmaların bulgularından farklı olmasının nedeni, araştırmanın çalışma grubunun Türk lise son sınıf öğrencilerinden oluşmuş olması olabilir. Bu bulgunun bir diğer nedeni ise okula bağlanmanın öğrencinin yaşı ile değişen bir değişken olmasından kaynaklı olabilir. Bernard (2004)'e göre öğrencilerin yaşı büyüdükçe okulun kendisinin ve zemin hazırladığı koruyucu faktörlerin etkisi azalmaktadır. Ayrıca, lise öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgilerinin azaldığı da belirtilmektedir (Kumandaş ve Kutlu, 2014). Bu nedenle bu araştırma lise son sınıf öğrencileri ile yürütüldüğünden yüksek akademik yılmazlık ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma değişkeni farklılık yaratmamış olabilir. Bununla birlikte, lise öğrencilerinin okulda mutlu olmaması, okula karşı aidiyet hissini düşük olması onların okula bağlılığını düşüren nedenler arasındadır (Arastaman, 2006). Böylelikle Türkiye'deki yüksek akademik yılmazlık ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında, diğer kültürlerdeki öğrencilerde olduğu gibi okula bağlanma bakımından manidar bir farklılık bulunmuyor olabilir.

Araştırmada yüksek akademik yılmazlık ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında manidar farklılık göstermeyen değişkenlerden bir diğeri de algılanan sosyal destek olmuştur. Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin algılanan sosyal destek puanlarının ortalamaları ( $\bar{X}=44.95$ ) ile düşük yılmazlık gösteren akademik öğrencilerin algılanan sosyal destek puanlarının ortalamaları ( $\bar{X}=45.11$ ) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu

bulgusu alanyazındaki ilgili çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Alanyazında algılanan sosyal destek genel olarak yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerde daha yüksek düzeydedir (Arastaman, 2011; Foster 2013; Wu, Tsang ve Ming, 2012). Bunun nedeni, araştırmanın Türk lise son sınıf öğrencilerinin üzerinde yürütülmüş olmasından kaynaklı olabilir. Çünkü öğrenciler son sınıf olduklarından, yoğun olarak üniversite giriş sınavlarına hazırlanmaktadırlar. Bal (2010)'ın yürüttüğü çalışmaya göre lise son sınıf öğrencilerinin onların üniversite sınavı kazanmaları için ailelerinin desteğinin bu dönemde fazla olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda yüksek yılmazlık gösteren olsun olmasın öğrencilerin algıladıkları sosyal destek aileler tarafından gelişiyor olabilir. Bu nedenle de bu iki grup arasında manidar bir farklılığa ulaşılmamış olunabilir. Buna karşın, Kumandaş ve Kutlu (2014)'e göre lisede öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha az sosyal aktiviteler içinde yer almaktadırlar, ayrıca aile ve arkadaşlarıyla daha az zaman geçirmektedirler. Lise son sınıf öğrencilerinin durumuna bu çerçevede bakıldığında ise, algıladıkları sosyal destek bu iki grup arasında manidar olarak farklılık göstermemiş olabilir.

Araştırmada yanıt aranan üçüncü problem ise “*Ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?*” sorusudur.

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişkinin olup olmadığı Ki-Kare Testi ile incelenmiştir. Analizin sonuçları Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10

*Akademik yılmazlık düzeyine göre cinsiyete ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları*

Akademik Yılmazlık Düzeyi		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Yüksek	N	98	48	157
	%	33.2	20	53.2
Düşük	N	59	90	138
	%	16.3	30.5	46.8
Toplam	N	146	149	295
	%	49.5	50.5	100
$\chi^2 = 22.44$		sd=1	p=.000	

Çizelge 10'a göre ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki vardır ( $\chi^2 = 22.44$ ,  $p < .05$ ). Çizelge 10'a göre yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin %33.2'si kız iken, %20'si erkektir. Düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin %16.3'ü kız iken, %30.5'i erkektir. Buna göre kızların erkeklere göre daha yüksek akademik yılmazlık gösterdikleri belirtilebilir. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü serbestlik derecesi 1 olduğundan  $\phi$  (Phi) sayısı ile hesaplanmıştır (Can, 2013). Akademik yılmazlık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin gücü  $\phi = .28$  bulunmuştur. Bu değer ilişkinin düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Yılmazlık alanyazınında dışsal koruyucu faktörlere ulaşma ve onlardan yararlanma durumları cinsiyete göre farklı olduğundan, cinsiyet önemli bir faktör olarak görülmektedir (Wasonga, Christman ve Kilmer, 2003). Bu araştırmada da kızların erkeklere göre daha yüksek akademik yılmazlık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Wasonga (2002)'ye göre kız öğrenciler dışsal faktörlerden daha fazla yararlanmaktadır ve bu durum öğrencilerin yılmazlıklarının gelişmesinde de farklılığa neden olmaktadır.

Son yıllarda hem Türk ailelerin kız çocuklarını okutma konusundaki olumlu tutumları hem de kızların sosyoekonomik bağımsızlıklarını kazanmada eğitimi önemli bir etken olarak görmeleri daha fazla düşük gelir diliminde yer alan ailelerin çocuklarının okul programlarına katılmasına neden olmuştur. Bunların yanında özellikle Türkiye'nin zorunlu sekiz yıllık eğitime geçmesi ve kızların okullaşmasını sağlamak için gerçekleştirilen kampanyalarla da eğitim almak isteyen kız çocuğu okul eğitimine katılmıştır. Türkiye'deki genel nüfusa göre daha fazla seçilmiş bir kız grubunun okul programı içerisinde yer alması da bu cinsiyet farklılığına yol açmış olabilir.

Bu açıklamalarla birlikte, genellikle kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı performansa sahip oldukları (Şeker, Çınar ve Özkaya, 2004; Younger ve Warrington, 1996; Wu, Tsang ve Ming, 2012) kız öğrencilerin yüksek akademik yılmazlık göstermeye daha eğilimli oldukları yorumu yapılabilir. Alanyazında bu yorumu ve bulguyu destekleyecek çalışmalar vardır. Örneğin, Thorton, Collins ve Daugherty (2006) lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada da paralel bulguya ulaşmıştır. Ayrıca, PISA 2009 fen, matematik ve okuma başarılarına göre akademik



yılmazlık gösteren ve akademik yılmazlık göstermeyen öğrencilerin incelendiği çalışmalarda, fen ve okuma alanında kızların daha yüksek akademik yılmazlık gösterdiğini ortaya konulmuştur (Dinçer ve Oral, 2010; Fındık ve Kavak, 2013).

Tüm elde edilen bulgular çerçevesinde, bu araştırma ile uluslararası alanyazındaki çalışmaların bazı noktalarda farklılaştığı görülmüştür. Buradan, Türkiye'deki akademik yılmazlığın diğer ülkelerdekine göre farklı koşullar altında geliştiği ve şekillendiği belirtilebilir. Bunun yanında, Türkiye'deki özellikle lise son sınıf öğrencilerinin bulunduğu dönemin getirdiği baskı ve güçlükler, bu öğrencilerin akademik yılmazlıklarında büyük rol oynadığı da ifade edilebilir. Bu nedenle akademik yılmazlık konusunun Türkiye koşulları altında farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu görülebilir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

#### SONUÇLAR

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki 18 anadolu lisesinde öğrenim gören ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bulunan üç alt probleme yönelik yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara sırasıyla aşağıda verilmiştir.

*Birinci alt problem: Okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlıklarını yordamakta mıdır?*

Araştırmanın birinci alt problemi, okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlıklarını yordanıp yordanmadığını belirlemektir. Buna yönelik yapılan Standart Çoklu Regresyon Analizi göre, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek değişkenleri yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını manidar olarak yordamaktadır. Bunun yanında, okula bağlanma ve cinsiyet değişkenleri yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını manidar olarak yordamamaktadır.

Okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenleri ile oluşturulmuş model, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıklamaktadır.

*İkinci alt problem: Ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik bakımından manidar bir farklılık var mıdır?*

Araştırmanın ikinci alt problemi ise ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik bakımından farklılıklarını ortaya çıkarmaktı. Buna yönelik yapılan Çok Değişkenli Varyans Analizine (MANOVA) göre yüksek akademik yılmazlık gösteren ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenleri arasında manidar farklılık bulunmamaktadır.

*Üçüncü alt problem: Ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?”*

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişkiyi ortaya çıkarmaktı. Buna yönelik yapılan Ki-kare Testine göre ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki vardır. Bununla birlikte, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilere göre daha çok kız öğrencilerden oluşmaktadır.

## ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda çıkarılan sonuçlara dayalı, araştırmacılar ve uygulayıcılar için yararlı olabilecek öneriler aşağıda verilmiştir.

1) Araştırmada yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıkları; okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Bunlardan bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin, öğrencilerin yılmazlıklarını manidar olarak yordadığı bulunmuştur. Bu nedenle, akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını yordayabilecek dışsal koruyucu faktörlerden; okul iklimi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin desteği, içsel koruyucu faktörlerden; problem çözme becerileri, gelecek odaklı olma, güdü sahibi olma, disiplinli olma, stresle baş etme becerileri ile yürütülecek çalışmalar da yararlı olabilir.

2) Yukarıda belirtilen sonuca çoklu regresyon analizi ile ulaşılmıştır. Farklı değişkenlerin de alınmasıyla kurulacak modeller, yapısal eşitlik modellemesi, hiyerarşik lineer modelleme gibi istatistik yöntemleriyle incelenmesi de yerinde olabilir. Böylelikle, özellikle kuramsal bilgilere dayandırılıp oluşturulacak modellerin test edilmesi sonucunda bu araştırmayla ulaşılamamış yeni bulgular ortaya konabilir.

3) Yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler üzerinde yapılacak nitel çalışmalar, onların yılmazlıklarının oluşmasında ve gelişmesindeki koruyucu faktörleri açığa çıkaracak olması yönünden değerli olabilir. Özellikle uluslararası çalışmalarda bu konu üzerinde nitel çalışmaların alanyazına getirdiği katkılar ve ulusal alanyazında bu konuda yapılan bir nitel çalışmanın olmaması düşünüldüğünde, nitel yöntemlerle desteklenen ulusal çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte, yüksek yılmazlık gösteren öğrencilerle ilgili alanyazında karma yöntemli çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle bu tür çalışmaların yapılması da yararlı olabilir.

4) Araştırma, Ankara ilinin üç ilçesinden seçilen ekonomik bakımından dezavantajlı öğrencilerle yürütülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin sayısının artması amacıyla diğer ilçelerdeki ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilere ulaşılarak benzer çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmada, 18 anadolu lisesinde öğrenim gören ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin genel akademik başarı not ortalamalarının dağılımı sola çarpıklık göstermekteydi. Bu

nedenle örneklem büyütülerek bu dağılımın normal dağılıma yakın olması sağlanabilir ve verilerin çözümlenmelerinden daha kuvvetli ve zengin bilgiler sağlanabilir.

5) Yukarıdaki belirtilen sonuca göre, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bilişsel esneklikleri bu öğrencilerin yılmazlığını yordayan öncelikli değişken olarak çıkmıştır. Bu nedenle, orta ya da düşük düzeyde akademik yılmazlık gösteren öğrencilere yönelik, okulda ya da diğer öğrenme ortamlarında bilişsel esnekliklerini geliştirebilecek etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilere problem durumlarında farklı çözüm yollarına başvurmalarının sağlanması ve farklı çözümler üretme becerilerinin kazandırılması yılmazlıklarını geliştirmek adına yararlı olabilir. Bunun için öğretmenlerin ders etkinliklerini, gerçek yaşam durumlarına ve karmaşık sorunlara göre kurgulaması değerli olabilir. Bir diğer önemli sonuç ise yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin yılmazlıklarını yorduyor olmasıdır. Bu nedenle öğrencilerin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek kaynaklarını onlara katkı sağlayacak ölçüde arttırmak yerinde olabilir. Bu anlamda çevrenin, toplumsal ilişkilerin ve etkinliklerin; öğretmen, okul yöneticileri ve aileler tarafından öğrenci gelişimine katkı sağlayacak ölçüde kurgulanması önemli olabilir.

6) Bu araştırmada incelenen bir başka durum ise, yüksek akademik yılmazlık gösteren ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenleri bakımından farklılıklardır. Buna göre bu iki grup arasında belirtilen değişkenler açısından manidar farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak araştırmalarda, bu iki grup arasında okul iklimi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin desteği, problem çözme becerileri, gelecek odaklı olma, güdü sahibi olma, disiplinli olma, stresle baş etme becerileri vb. gibi değişkenler bakımından farklılıkların araştırılması daha açıklayıcı olabilir.

7) Bu araştırmada, kız öğrencilerin daha yüksek akademik yılmazlık gösterdiği bulunmuştur. Bu nedenle yüksek akademik yılmazlık gösteren kız öğrencilerle yürütülecek nitel çalışmalarla bu duruma ve bu durumun nasıl geliştiğine ilişkin değerli bilgiler bulunabilir. Kız öğrencilerin yüksek akademik yılmazlık göstermesine katkı sağlayan koruyucu faktörlerin ortaya çıkarılmasıyla, erkek öğrencilerin akademik yılmazlıklarına ilişkin yararlı olacak bulgular elde edilebilir.

8) Bu araştırmada öğrencilerin sahip oldukları risk faktörü olarak ekonomik bakımdan dezavantajlılık alınmıştır. Gelecek çalışmaların, anne-babanın ayrı olması, büyük ya da ciddi hastalık geçirmiş olma, aileden ayrı yaşama gibi risk durumlarına sahip akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle yürütülmesi, hem bu öğrencilerin akademik yaşamlarını hem de yılmazlıklarını etkileyen faktörleri anlamak adına hem de bu risk faktörlerine sahip diğer öğrenciler için çok önem taşıyabilir.

## KAYNAKLAR

- Abolmaali, K. and Mahmudi, R. (2013). The prediction of academic achievement based on resilience and perception of the classroom environment. *Open Science Journal of Education*, 1(1), 7-12.
- Acedevo, M. (2009). *Cognitive flexibility and planning skills as predictors of social academic resilience in Hispanic-American elementary school children* (Unpublished doctoral thesis). Fordham University, New York.
- Acedevo, M. and Esquivel, G. E. (2008). *Neuro psychological factors of high resiliency and low resiliency english language learners*. 20th Annual Conventions of the Association for Psychological Science, Chicago, ABD.
- Akar, S. (2014). Türkiye’de daha iyi yaşam indeksi: OECD ülkeleri ile karşılaştırma. *Journal of Life Economics*, 1, 1-12.
- Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web ortamı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 13(1), 18-34.
- APA Psikoloji Sözlüğü. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Washington DC: Amerikan Psychological Association.

- Arastaman, G. (2006). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlanma durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., and Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Arnold, P. F. (2003). *Characteristics of families and schools that foster academic resilience: Insights gained from the national education longitudinal study 1988-1994* (Unpublished doctoral thesis). Florida State University, Miami.
- Ateş, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-16.
- Bal, Ö. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretime öğrenci seçme sistemine ilişkin görüşleri ve tutumlarını etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Basım, N. H. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayamlılık Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türkiye Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-14.
- Başar, M. (2010). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 2(2), 115-124.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.



- Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121.
- Çolak, B. (2006). *Eğitim sosyolojisi bakımından dershaneler ve eğitim: Üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri: Bursa örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Dass-Brailsford, P. D. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 35(3), 574-591.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behaviour*, 30, 271-327.
- Burton, N., Pakenham, K., and Brown, W. (2009). Evaluating the effectiveness of psychosocial resilience training for heart health, and the added value of promoting physical activity: A cluster randomized trial of the READY program. *BMC Public Health*, 9, 427.
- Can A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Capella, E. and Weinstein, T. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high schools' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93, 758-771.
- Craw, J. (2013). *Resilient students in PISA 2012*. Center on International Education Benchmarking. 20 Ekim 2014 tarihinde adresinden alınmıştır. <http://www.ncee.org/2013/12/statistic-of-the-month-resilient-students-in-pisa-2012/>
- Curtis, J. and Cicchetti, D. (2003). Moving resiliency into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology*, 15, 773-810.

- Demirtaş, H. ve Çınar. İ. (2004). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya ili örneği)*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Dennis, J. P. and Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.
- Dinçer, M. A. ve Oral, I. (2010). *Türkiye’de devlet liselerinde akademik yılmazlık profili: PISA 2009 türkiye verisinin analizi (Araştırma Raporu)*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eker, D., Arkar H. ve H. Yıldız (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 82-90.
- Elen, J., Stahl, E., Bromme, R., and Clarebout G. (2011). *Links between beliefs and cognitive flexibility lessons learned*. Newyork: Springer.
- Elias, M. J. and Haybes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.
- Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- Erkuş, A. (2010). Psikometri terimlerinin Türkçe karşılıkları. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 72-77.
- ERG. (2012). *Eğitim izleme raporu 2011*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG. (2014). *Eğitim izleme raporu 2013*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Etymology Sözlüğü. (2000). *Etymology Sözlüğü*. 18 Temmuz 2014 tarihinde adresinden alınmıştır. <http://www.etymonline.com/>
- Fallon, M. C. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban latino high school students* (Unpublished doctoral thesis). Loyola University, Chicago.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249-273.
- Finn, J. D. and Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty* (Unpublished doctoral thesis). Piedmont College, Georgia.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., and et al. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12, 65-76.
- Garnezy, N., Masten A. S., and Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child development*, 55, 97-111.
- Ginsburg, K. R. and Jablow, M. M. (2006). *Building resilience in children and teens*. Illinois: The American Academy of Pediatrics.

- Gizir, C. A. (2004). *Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey* (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Goldstein, S. and Brooks, R. B. (2005). Why study resilience? In Goldstein, S. ve Brooks R. B. (Ed.). *Handbook of resilience in children* (p. 3-14). New York: Springer.
- Gonzalez, R. and Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317.
- Good, V. C. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-23.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston: Allyn & Bacon.
- Henderson, N. and Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. California: Corwin Press, Inc.
- Hernandez, A. S. and Cortes, D. (2011). *Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective*. 56th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, San Juan, Puerto Rico.
- Hill, L. G. and Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Holt, J. (1982). *How Children Fail*. Penguin Education. 4 Ekim 2013 tarihinde adresinde alınmıştır. <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/HOW-CHILDREN-FAIL-JOHN-HOLT.pdf>

- Jowkar, B., Kohoulat, N., and Zakeri H. (2011). Family communication patterns and academic resilience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 87-90.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, C., and Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 2(1), 33-38.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar* (İkinci baskı). İstanbul: Evim Yayınevi.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Stafford K., Moore C., Foggett K., Kemp E., and Hazell, T. (2007). *Proving and improving: Exploring the links between resilience, behaviour and academic outcomes*. Australian Association for Research in Education Conference, Perth, Australia.
- Kuentzel, J. G. (2000). *Perceived social support and the therapeutic alliance* (Unpublished doctoral thesis). Wayne State University, Michigan.
- Kumandaş, H. and Kutlu, Ö. (2010). High stakes testing: Does secondary education examination involve any risks? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (74), 15-31.
- Kumpfer, K. L. (1995). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In Glantz, M. D. ve Johnson, J. L., (Ed.). *Resilience and development: Positive life adaptations* (p. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2014). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, N. (1981). *Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 104.
- Lee, D. D. (2009). *The impact of resilience on the academic achievement of at-risk students in The Upward Bound Program in Georgia* (Unpublished doctoral thesis). Georgia Southern University, Georgia.
- Linquanti, R. (1992). *Using community-wide collaboration to foster resiliency in kids: A conceptual framework*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Little, M., Axford N., and Morpeth, L. D. (2004). Research review: Risk and protection in the context of services for children in need. *Child and Family Social Work*, 9, 105-117.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., and Voegtle, K.H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Longman. (2006). *Longman dictionary of contemporary english*. Newyork: Pearson.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In Cicchetti D. and Cohen, D. J. (Ed.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (p. 739-795). New York: Wiley.

- Luthar, S. S. and Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: Risks for academic failure among high and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17, 231-250.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., and Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Maddox, S. J. and Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Malindi, M. J. and Machenjedze, N. (2012). The role of school engagement in strengthening resilience among male street children. *South African Journal of Psychology*, 42(1), 71-81.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
- Martin, A. and Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, M. M. and Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., and Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin-Breen, P. and Anderies, J. M. (2011). *Resilience: A literature review*. Bellagio Initiative, Brighton: IDS.
- Masten A. S. and Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Masten, A. S., Powell, J. L. and Luthar, S. S. (Ed.). *Resilience*

*and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities.* (p. 1-25). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. Wang M. C. and Gordon E. W. (Ed.). *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (p. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Masten, A. S. and Reed, M. G. (2002). Resiliency in development. C. Snyder and S. Lopez (Ed.). *Handbook of positive psychology* (p. 74-88). New York: Oxford University Press.

Masten, A. S. and Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361.

Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, D. C., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., ..., Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41, 375-384.

Mertler, C. A. and Vannatta, R.A. (2005). *Advanced multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd Edition). Glendale: Pycszak Publishing.

Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33,197-213.

Morales, E. E. and Trotman, F.K. (2011). *A focus on hope: 50 resilient students speak*. Lanham, MD: Rowman-Littlefield/University Press of America Press.

Moleli, M. F. (2005). *Protective factors that could foster resilience in first year students*. Cape Town: UWC.



- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., and Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nettles, S. M., Mucherach, W., and Jones, D. S. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education For Students Placed At Risk*, 5(1&2), 47-60.
- O'Dougherty, M. W., Masten A. S., and Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein and R. B. Brooks (Ed.). *Handbook of resilience in children* (p. 15-37). New York: Springer Science&Business Media.
- OECD. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation, results from PISA 2000*. PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2011). *PISA 2009 results: overcoming social background: Equity in learning oportunities and outcomes* (Volume II). PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed* (Volume II). PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 17(3), 323-367.
- Oxford. (2004). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Öğülmüş, S. (2001). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Sistem Ofset.

- Padron, Y. N., Waxman, H. C., and Huang, S. L. (1999). Classroom behavior and learning environment differences between resilient and nonresilient elementary school students. *Journal of Education for Student Placed At Risk*, 4 (1), 63-81.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K. Coronado H. M., and Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181.
- Peng, S. S. (1994). Understanding resilient students: The use of national longitudinal databases. In M. Wang and E. Gordon (Ed.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 73-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum Publishers.
- Psikoloji Terimleri Sözlüğü. (2002). *Psikoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Radke-Yarrow, M. and Sherman, T. (2002). Hardgrowing: Children who survive. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, S. Weintraub (Ed.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (p. 97-119). New York: Cambridge University Press.
- Raty, H. and Kasanen, K. (2013). Parents' perceptions of their child's academic competencies construe their educational reality: Findings from a 9-year longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1110-1119.
- Reis, S. M., Colbert, R. D., and Hebert, T. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27, 110-120.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., and Kumpfer, K. L. (1990). The Resiliency model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Sale, E. and Springer, F. (2001). Prevention works! The recent national cross-site evaluation of high-risk youth programs reveals the "how" and "why" of prevention. *Prevention tactics*, 4(3), 1-8.

- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Savi, F. (2011). Ergenler ve Çocuklar İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Soydan, B., Büyükeken, G., Aktaş, H. İ., Özbak, H., Büyükeskil, M., ..., Özkan, S. (2012). *Başarı algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 15 Temmuz 2014 tarihinde adresinden alınmıştır. [http://www.selcukluram.gov.tr/upload/dosyalar/EDE\\_6.pdf](http://www.selcukluram.gov.tr/upload/dosyalar/EDE_6.pdf)
- Speight, N. P. (2009). *The relationship between self-efficacy, resilience and academic achievement among African American urban adolescents* (Unpublished doctoral thesis). Howard University, Washington DC.
- Spiro, R. J. and Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix and R. Spiro (Ed.). *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (p. 163-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J., and Anderson, D. (1988). *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stigler, S. (2008). Fisher and the 5% Level. *Chance*, 21(4), 12.
- Şeker, R., Çınar, D. ve Özkaya, A. (2004). *Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerine etkisi*. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Tabachnick, B. G. and Fidell L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. Herper Collins College Publishers, USA.

- TED. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Thorton, B., Collins, M., and Daugherty R. (2006). A study of resiliency of American Indian high school students. *Journal of American Indian Education*. 45(1), 4-16.
- Tiet, Q. Q. and Huizinga, D. (2002). Dimensions of the construct of resilience and adaptation among inner city youth. *Journal of Adolescent Research*, 17, 260-276.
- Tusaie-Mumford, K. R. (2001). *Psychosocial resilience in rural adolescents: Optimism, perceived social support and gender differences* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2005). *Türkçe Sözlük*. 30 Ekim 2006 tarihinde adresinden alınmıştır. [http:// www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- Türk-İş. (2014). *Açlık ve yoksulluk sınırı*. 25 Ekim 2014 tarihinde adresinden alınmıştır. <http://www.basin-is.org.tr/uploads/yuklemeler/turkis.pdf>
- Ungar, M. and Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34(5), 514-526.
- Vaux, A. (1992). Assessment of social support. In H. O. F. Veiel and U. Baumann (Ed.). *The meaning and measurement of social support* (p. 193-216). New York: Hemisphere Publishing.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., and Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. M. C. Wang ve E. W. Gordon (Ed.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 45-72 ). NJ: Lawrence Erlbaum.

- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory approach. *Gender Issues*, 20(4), 43-54.
- Wasonga, T., Christman D. E., and Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*, 32(1), 62-74.
- Weaver, D. E. (2009). *The relationship between cultural/ethnic identity and individual protective factors of academic resilience* (Unpublished doctoral thesis). The College of William and Mary, Virginia.
- Werner, E. E. (2005). Resilience research: Past, present, and future. In R. DeV. Peters, B. Leadbeater, and R. J. McMahon (Ed.). *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (p. 3-12). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-85.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*. 9(2), 106-125.
- Williams, J. M. (2011). *Home, school, and community factors that contribute to the educational resilience of urban, African American high school graduates from low- income, single-parent families* (Unpublished doctoral thesis). University of Iowa, Iowa.
- Winfield, L. F. (1994). *Developing resilience in urban youth*. Urban Monograph Series. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

- Wu, Q., Tsang, B., and Ming, H. (2012). Social capital, family support, resilience and educational outcomes of Chinese migrant children. *British Journal of Social Work*, 2012, 1-21.
- Yağcı, M. V. (2010). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara üniversitesi, Ankara.
- Yeager, D. S. and Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak günlük sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 30, 258-267.
- Younger, M. and Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 299-313.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., and Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

**EKLER**

Ek A

## Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Uygulama İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/4702369

21/10/2014

Konu: Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 13/10/2014 tarihli ve 4899 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice Çiğdem YAVUZ'un "Lise son sınıf öğrencilerinin akademik dirençliliklerinde rol oynayan bazı koruyucu faktörlerin incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (I) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli ve gizlidir  
Aşıl ile Aynıdır.  
21.10.2014

Yakup SUBAŞI  
Şef



Ek B  
Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KURULU  
KARAR ÖRNEĞİ

**Karar Tarihi** : 16/10/2014

**Toplantı Sayısı** : 176

**Karar Sayısı** : 1296

**1296-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Hatice Çiğdem Yavuz**'un "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Dirençliliklerinde Rol Oynayan Bazı Koruyucu Faktörlerin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 23/09/2014 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Hatice Çiğdem Yavuz**'un "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Dirençliliklerinde Rol Oynayan Bazı Koruyucu Faktörlerin İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
27/10/2014

  
**Ramazan TOPAL**  
Genel Sekreterlik Şubesi

Ek C  
Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:**  Kız  Erkek
2. **Genel akademik başarı not ortalamanız:**
3. **Babanızın ve annenizin eğitim durumu nedir?**

	Okuryazar değil	Okuryazar ya da ilkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ya da dengi okul mezunu	Üniversite ya da yüksekokul mezunu	Lisansüstü mezunu
<b>Baba</b>						
<b>Anne</b>						

4. **Ailenizin aylık toplam geliri hangi aralıktadır? (Maaş ve maaş dışı gelirlerin toplamı)**

- 1000 TL ve altı  1001 - 2000 TL  2001 - 3000 TL  
 3001 - 4000 TL  4001 - 5000 TL  5001 TL ve üstü

5. **Evde kaç kişi yaşıyorsunuz?**

- 2  3  4  5  6 kişi veya üzeri



## Ek D (Devamı)

30. İhtiyacım olduğunda ...						
Bana yardım edebilecek kimse yoktur						Her zaman bana yardım edebilen birisi vardır
31. Hayatımdaki kontrol edemediğim olaylar (ile) ...						
Başa çıkmaya çalışırım						Sürekli bir endişe/kaygı kaynağıdır
32. Ailemde şunu severiz ...						
İşleri bağımsız olarak yapmayı						İşleri hep beraber yapmayı
33. Yakın arkadaşlarım/aile üyeleri ...						
Yeteneklerimi beğenirler						Yeteneklerimi beğenmezler

Ek E  
Bilişsel Esneklik Envanteri

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1. Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2. Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3. Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4. Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5. Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6. Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdekinin dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8. Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
9. Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1	2	3	4	5
10. Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	1	2	3	4	5
11. Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1	2	3	4	5
12. Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13. Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
14. Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	1	2	3	4	5
15. Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	1	2	3	4	5
16. Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17. Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	1	2	3	4	5
18. Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19. Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1	2	3	4	5
20. Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5

## Ek F

## Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği

	<b>Kesinlikle Evet</b>	<b>Evet</b>	<b>Olabilir</b>	<b>Hayır</b>	<b>Kesinlikle Hayır</b>
1.Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
2.Bu okulda olmaktan mutluyum.	1	2	3	4	5
3.Okulumda kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
4.Okulumu seviyorum.	1	2	3	4	5
5.Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
6.Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
7.Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
8.Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
9.Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.	1	2	3	4	5
10.Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.	1	2	3	4	5
11.Öğretmenlerimi seviyorum.	1	2	3	4	5
12.Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.	1	2	3	4	5
13.Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir.	1	2	3	4	5

## Ek G

## Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formu

	Kesimlikle Evet						Kesimlikle Hayır
1. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
3. Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
4. İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, eşimden, çocuklarımdan, kardeşlerimden) alırım.	1	2	3	4	5	6	7
5. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
6. Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7
7. İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8. Sorunlarımı ailemle (örneğin, annemle, babamla, eşimle, çocuklarımla, kardeşlerimle) konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5	6	7
10. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
11. Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir.	1	2	3	4	5	6	7
12. Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7