



Ekonomik Bakımdan Dezavantajlı Öğrencilerin Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Bazı Koruyucu Faktörler Açısından İncelenmesi *

Hatice Çiğdem Yavuz ¹, Ömer Kutlu ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerini okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenlerinden hangilerinin yordadığını ortaya koyarak; yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkları ilgili değişkenler açısından belirlemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise akademik yılmazlık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma türündedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki üç ilçede bulunan 18 Anadolu lisesinin son sınıfında okuyan 304 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği", "Çocuklar ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği", "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", "Bilişsel Esneklik Envanteri" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu ile toplanmıştır. 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 belirlenmiştir. Bununla birlikte belirtilen bu üç değişkenin yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanlarının yaklaşık %41'ini açıkladığı görülmüştür. Yapılan Çoklu Varyans Analizi sonucunda ise yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ile düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında bilişsel esneklik, okula bağlanma ve algılanan sosyal destek değişkenleri açısından manidar farklılık görülmemiştir. Yapılan Ki-kare Testi sonucunda ise akademik yılmazlık ile cinsiyet değişkeni arasında kızlar lehine manidar bir ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Akademik yılmazlık
Okula bağlanma
Algılanan sosyal destek
Bilişsel esneklik
Cinsiyet

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.09.2015

Kabul Tarihi: 21.07.2016

Elektronik Yayın Tarihi: 04.09.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.5497

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Türkiye, hcyavuz@ankara.edu.tr

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Türkiye, omer.kutlu@ankara.edu.tr

Giriş

Bazı öğrenciler sahip oldukları olanaklar sayesinde arzu ettikleri geleceğe daha kolay ulaşabilirken, bazı öğrenciler bu olanaklara sahip olamadıkları için iyi bir geleceğe diğerlerinden çok daha zor ulaşmaktadırlar. Risk faktörü olarak adlandırılan olumsuz durumlar, öğrencilerin yaşamlarını biçimlendirmelerinde büyük rol oynamaktadır. Tüm olası risk faktörlerine rağmen bazı bireyler, akademik yaşamlarını başarılı biçimde sürdürebilme yetisine sahiptir. Alan yazında, bu bireyler “akademik yılmaz”, bu kişiler tarafından gösterilen özellik ise “akademik yılmazlık” olarak adlandırılmaktadır (Martin, 2002). Akademik yılmazlık, risk faktörlerine rağmen elde edilen akademik başarıdır (Alva, 1991; Masten, 1994; Morales ve Trotman, 2011; Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Başka bir anlatımla, akademik yılmazlık, sahip olunan risk faktörlerine rağmen yılmadan akademik yaşamda ilerleme, başarı elde etme durumudur. Akademik yılmazlığa yönelik geliştirilen bir modele (Martin, 2002) göre kendine güven duyan, öğrenmeye odaklı olan, okula değer veren, azimli ve planlı olan, öğrenimini yöneten bireyler akademik yılmaz olma eğilimindedir.

Akademik yılmazlık, yılmazlığın akademik yaşamdaki karşılığı olduğu belirtilebilir. Yılmazlık, alan yazına kazandırıldığı 1970’li yıllardan beri sosyal bilimlerde çalışılan önemli ve ilgi çekici kavramlardan biri olmuştur (Luthar, 2006). Yılmazlık kavramı, geçmişteki ya da devam eden zorluklara olumlu biçimde uyum sağlama hali (O’Dougherty, Masten ve Narayan, 2013); yaşama uyumu ve gelişimi tehdit eden faktörlere karşı koyma ve başarılı biçimde onlara dayanabilme kapasitesi (Masten, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlık aynı zamanda, bireylerin yaşamlarında önemli bir kaygı ve sıkıntıya maruz kalmalarına rağmen olumsuz sonuçlardan uzak durabilme özelliğidir (Linquanti, 1992). Kumpfer (1995) boylamsal çalışmaların bulguları çerçevesinde geliştirdiği modelde yılmazlığın altı ana öğeden oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar; zorluklar, dışsal koruyucu faktörler, kişi-çevre etkileşiminden doğan koruyucu faktörler, içsel faktörler, yılmazlık süreci, olumlu sonuçlardır. Bunun yanında, yılmazlıkta yüksek riske maruz kalınması ve buna rağmen olumlu sonuçların elde edilmesi gerekmektedir (Tiet ve Huizinga, 2002). Bu anlamda, düşük bir risk durumunda başarı kazanan bir birey, yılmaz olarak kabul edilmemektedir. Bir bireyin “yılmaz” olarak nitelenebilmesi, yüksek risk içeren bir durumda olumlu sonuç elde etmesine bağlıdır. Bu nedenle, yüksek risk faktörleri yılmazlığın tanımlanmasında ve anlaşılmasında olması gereken bir yapıtaşdır (Brackenreed, 2010).

Bireyler yaşamlarında birçok risk faktöründen etkilenebilmektedir. Risk faktörleri; bireyin yaşantısında yer alan zorluklar, sıkıntılar, bireyin yaşamını uyumlu biçimde sürdürebilmesini engelleyebilen faktörlerdir (Radke-Yarrow ve Sherman, 2002). Bireyin yaşamını sürdürmesini, yaşama uyum sağlamasını tehlikeye atan bu risk faktörleri, bireyin çevresinde bulunan ya da gelişen sorunlar ya da engellerdir (Morales, 2008). Bu çerçevede fakirlik, istismara uğrama, şiddet görme, düşük beklenti içinde olma, psikolojik ve fiziksel tacize uğrama, alkol ya da madde bağımlısı olma, ebeveynlerden yalnızca biriyle yaşama, doğal afetler yaşama, vb. durumlar risk faktörlerine örnek gösterilebilir (Masten, 1994; Richardson, Neiger, Jensen ve Kumpfer, 1990; Winfield, 1994). Bireyleri etkileyen risk faktörleri ele alındığında, bunlardan en kritik olanı ekonomik bakımdan dezavantajlı olma durumu olarak kabul edilebilir. Çünkü ekonomik açıdan dezavantajlı olmak, doğum öncesi yetersiz bakım, kalitesiz beslenme, düşük eğitim düzeyine sahip olma gibi diğer olumsuzluklara zemin hazırlamaktadır (Brackenreed, 2010).

Bir bireyin yılmaz olarak nitelenebilmesi yüksek riske rağmen olumlu sonuç elde etmesini, akademik yılmaz olarak nitelenebilmesi ise, yaşamında bir risk faktörüne sahip olup yüksek akademik başarı elde etmesini gerektirmektedir. Bu anlamda, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve onun getirdiği diğer risk faktörlerine açık olan bir öğrencinin, buna rağmen akademik başarı elde etmesi onun akademik yılmazlığını göstermektedir. Akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ekonomik bakımdan avantajlı olan öğrencilere göre, daha yüksek performans gösterme ve performanslarını artırma eğilimindedirler (OECD, 2011). Bu durum, akademik yılmaz öğrencilerin başarılarını arttırmalarında rol oynayan faktörlerin neler olabileceği sorusunu gündeme getirmektedir.

Ekonomik bakımdan dezavantajlı olmanın ve bunun getirdiği risklerin azaltılması ya da ortadan kaldırılması bireyin yaşamında koruyucu faktörlerin geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Koruyucu faktörler, yüksek riskli durumda bulunan bireyin risk durumundan olumsuz etkilenmemesini sağlayan kaynaklardır (Foster, 2013; Masten ve Tellegen, 2012). Koruyucu faktörler, bireyin yaşadığı güçlükleri ve sıkıntıları aşmalarına yardım eden, başarılılarını ve olumlu yaşantılarını arttıran faktörlerdir (Martin, 2002). Koruyucu faktörler içsel ve dışsal koruyucu faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel faktörler, yılmazlığa katkı sağlayan bireysel 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 gösterilebilir (Benard, 2004; Kumpfer, 1995; Masten, 1994; Werner, 1990). Yılmazlık, birey-çevre etkileşiminde de gelişmektedir, bu nedenle diğer koruyucu faktörler ise dışsal/çevresel koruyucu faktörlerdir. Dışsal koruyucu faktörler, ebeveynin ve akrabaların, bireye gösterdiği özen, cesaret verici konuşmaları, bireyi mantıklı yönlendirmeleri, bireye özgüvenini ve kendisine saygısını geliştirecek fırsatlar tanıma örnek gösterilebilir. Bunun yanında 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 (Benard, 2004; Masten, 1994; Stafford, Moore, Foggett, Kemp ve Hazell, 2007; Wang vd., 1994; Winfield, 1994).

Martin (2002), akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yaşamlarında yer alan koruyucu faktörlerin zenginleştirilmesi ve risk faktörlerinin azaltılması ile akademik yılmazlık özelliğinin gelişebileceğini savunmaktadır. Bu anlamda, ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için, bu öğrencilerin akademik yılmazlıklarında rol oynayabilecek koruyucu faktörlerin irdelenmesi, betimlenmesi, yılmazlıkları üzerindeki etkilerinin, yönünün ve derecesinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu çerçevede alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların akademik yılmazlıkta rol oynayan çeşitli koruyucu faktörleri inceledikleri görülmektedir.

İçsel koruyucu faktörlerden empatik anlayışa sahip olma, içten denetimlilik ve gelecek hakkında olumlu düşüncelere sahip olma (Gizir, 2004); algılanan psikolojik özerklik (Er, 2009); esneklik (Ginsburg ve Jablow, 2006; Kumpfer, 1995); bilişsel esneklik ve planlama becerileri, yürütme görevleri (Acedo, 2009; Acedo ve Esquivel, 2008; Curtis ve Cicchetti, 2003; Herbers vd., 2011; Masten vd., 2012); aidiyet duygusu, okula karşı tutum ve algılanan denetim (Kalender, 2015); derslere verilen değer (Alva, 1991); içsel kontrol odağı, yüksek benlik kavramı (Arnold, 2003); akademik iyimserlik (Fallon, 2010); olumlu okuma algısı (Hernandez ve Cortes, 2011); özgüven (Gizir, 2004; OECD, 2011); güdülenme (OECD, 2011); sosyal-duygusal yeterlilikler (Elias ve Haynes, 2008) akademik yılmazlık kapsamında incelenmiştir.

Dışsal koruyucu faktörlerden ailenin yüksek beklentisinin, ailenin sosyal desteğinin (Arnold, 2003; Er, 2009; Catterall, 1998; Foster, 2013; Gizir, 2004; Werner, 1990; Wolin ve Wolin, 1993), algılanan sosyal desteğin (Elias, 2009; Gizir, 2004; Wu, Tsang ve Ming, 2012; Wilks, 2008; Williams, 2011) okul ve arkadaşlarla olumlu ilişkilerin (Er, 2009; Gizir, 2004); okul-içi etkinliklere katılımın (Er, 2009; Hernandez ve Cortes, 2011); öğrencilerin okudukları program türünün (Dinçer ve Oral, 2010; Fındık ve Kavak, 2013); okul özelliklerinin, öğrenci başına düşen öğretmen sayısının, velilerin okula ekonomik katkıda bulunuyor olmasının, okuldaki disiplin ortamının (Dinçer ve Oral, 2010); okulun bulunduğu bölgenin, (Fındık ve Kavak, 2013); öğrenci-öğretmen ilişkilerinin (Dinçer ve Oral, 2010; Dass-Brailsford, 2005; Kalender, 2015); öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin destekleyici olmasının (Alva, 1991); algıladıkları sosyal desteğin (Elias ve Haynes, 2008; Foster, 2013); çevrede bulunan rol modellerin ve destekleyici toplumsal kurumların (Dass-Brailsford, 2005); öğrencinin okuldan aldığı desteğin (Archambault, Janosz, Fallu, ve Pagani, 2009; Hernandez ve Cortes, 2011; Malindi ve Machenjedze, 2012); okuldaki atmosferin ve öğrenilen yeni bilgilerin (Kalender, 2015; Maddox ve Prinz, 2003; Malindi ve Machenjedze, 2012; Morales, 2008) akademik yılmazlıkta rol oynadığı bulunmuştur.

Alan yazında; okula bağlanmayı, algılanan sosyal destek koruyucu faktörlerini ve cinsiyet değişkenini akademik yılmazlık kapsamında inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, alan yazında lise son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalarında sınırlı olduğu belirtilebilir. Türkiye’de lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretime geçiş sürecinde olmaları ve bu süreçte onların onların akademik yılmazlıklarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü ekonomik bakımdan dezavantajlı bireylerin akademik yılmazlık göstermesi, onları başarıya yaklaştırabilmektedir. Bununla birlikte, ekonomik bakımdan dezavantajlı olma, bireyin akademik yaşamında başarısızlığına ve okulu bırakmasına neden olabilmektedir (Peng, 1994; Weaver, 2009). Bu nedenle, bu öğrenciler içinde buldukları risk durumunu akademik yaşamlarında gösterecekleri başarı ile değiştirme fırsatını yakalayabilirler. Bu risk faktörüne sahip akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin başarıya ulaşma yollarının belirlenmesi öncelikle aynı risk durumundaki öğrencilere ve eğitimin diğer paydaşlarına yararlı olacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada akademik yılmazlık üzerinde rol oynayabilecek koruyucu faktörlerden okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkeni alınmıştır. Araştırmada ele alınan koruyucu faktörlerin öğrenciler üzerinde nasıl ve ne düzeyde rol oynadığının ortaya konabilmesi, akademik yılmazlığa, ilişkin açıklayıcı bilgilerin elde edilmesini sağlayacaktır. Bu koruyucu faktörlere ait rolün ortaya konmasıyla Türk kültüründeki öğrencilerin akademik yılmazlık profili hakkında daha önce ortaya çıkarılmamış bazı bilgilerin ortaya çıkarılabileceği düşünülmektedir. Söz konusu koruyucu faktörlerin, bu çalışmada yer almasının nedenleriyle açıklanması yerinde olacaktır.

Okula bağlanma öğrencilerin okul, öğretmenler ve okul iklimi hakkında ne düşündüklerini ortaya koyarken, okulla ilgili olan etkinliklere katılma eğilimini de göstermektedir (OECD, 2003). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin eğitim düzeyini arttırmaları ancak okul sayesinde olabileceği için akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yüksek olması kaçınılmazdır (Lee, 2009). Araştırmalar okuldaki atmosferin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, okulun akademik yılmazlıktaki önemini vurgulamaktadır (Er, 2009; Dinçer ve Oral, 2010; Dass-Brailsford, 2005; Kalender, 2015; Gizir, 2004; Hernandez ve Cortes, 2011; Malindi ve Machenjedze, 2012). Ekonomik bakımdan dezavantajlı bir öğrencinin, okula bağlanması öğrenciyi bu risk faktöründen korumada ve onu başarı için güdülemede önemlidir. Çünkü okul riskli durumdaki öğrenciler için bir köprü görevi üstlenmektedir (Ungar ve Liebenberg, 2013). Okula bağlanmanın göstergelerinden olan sınıf-İçi ve sınıf-dışı etkinliklerde düşük ilgi ve performans öğrencilerin okulu bırakma ve sorunlu davranışlar gösterme olasılığını arttırmaktadır (Archambault vd., 2009). Okula bağlanma öğrencilerin olumlu yaşam sonuçlarını arttıran ve olumsuzları engelleyen koruyucu bir faktördür (Maddox ve Prinz, 2003; Morales, 2008; Malindi ve Machenjedze, 2012). Bu durum lise son sınıf öğrencilerinin okul algılarının araştırıldığı bir çalışma ile de desteklenmektedir. Çalışmaya göre, ailesinin aylık geliri düşük olan öğrenciler, ailesinin aylık geliri yüksek olan öğrencilere göre okulu “geliştiren ve koruyan” olarak algılamaktadır (Özdemir, 2012). Türkiye’deki okulu bırakma, devamsızlık oranlarının düşük olmayışı (MEB, 2013) ele alındığında, söz konusu bu koruyucu faktörün akademik yılmazlık kavramı çerçevesinde ele alınmasına ihtiyaç vardır. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısını arttırması okulla mümkün olabilecektir. Bu nedenle, bu araştırmada okula bağlanma, koruyucu bir faktör olarak ele alınmıştır.

Bir öğrencinin algıladığı sosyal destek, ekonomik sıkıntılara rağmen onu başarı için güdüleyebilecek konumda olabilir. Algılanan sosyal destek, bireyin sosyal ilişkilerine karşı sahip olduğu bilişsel değerlendirmesidir (Kuentzel, 2000). Akademik yılmaz öğrencilerde algılanan sosyal desteğin önemli olduğu alan yazındaki çalışmalarda vurgulanmaktadır. (Elias, 2009; Gizir, 2004; Wu vd., 2012; Wilks, 2008; Williams, 2011). Bu çalışmaların bulgularına göre algılanan sosyal destek çok çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve çeşitli risk faktörlerine sahip öğrencilerin akademik yılmazlıklarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerden (Alva, 1991; Dinçer ve Oral, 2010; Dass-Brailsford, 2005; Kalender, 2015), aileden (Catterall, 1998; Foster, 2013; Werner, 1990; Wolin ve Wolin, 1993), arkadaşlardan (Er, 2009; Gizir, 2004) algılanan sosyal destek riskli durumdaki öğrenci için koruyucu faktör olarak rol oynamaktadır. Bu bağlamda, ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin hem içinde buldukları sınav dönemi hem de sahip oldukları risk faktörü

düşünüldüğünde söz konusu koruyucu faktörün akademik yılmazlıkta incelenmesi önemli olacaktır. Bu nedenle, öğrencinin akademik yılmazlığında algılanan sosyal desteğin incelenmesi bu çalışmada gerekli görülmüştür.

Bu çalışmada ele alınan bir diğer koruyucu faktör de bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik, “bireyin karşılaştığı herhangi bir durumda alternatiflerin farkında olması, yeni bir duruma uyum sağlamaya istekli olması ve bireyin esnek olduğu zamanlarda kendisini yeterli hissetmesi” durumunu ifade eder (Martin ve Rubin, 1995, s. 623). Esneklik, olumsuz yaşam deneyimleri karşısında bireylerin uyum sağlama becerilerine katkı sağlayan koruyucu faktörlerden biridir (Ginsburg ve Jablow, 2006; Kumpfer, 1995). Yapılan çalışmaları bilişsel esnekliğin olumsuz yaşam koşullarında bireye yardımcı olan olumlu bir özellik olduğunu göstermektedir (Fresco, Rytwinski ve Craighead, 2007; Leary, ve DeRosier, 2012). Bilişsel açıdan esnek bireyler, çözüm bulma durumlarında çeşitli yolları, farklı bakış açılarını değerlendirirler ve çabalarının sonucunda başarının geleceğine inanırlar (Bilgin, 2009). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler güç sorunların birden fazla çözümünün olabileceğine inanırlar (Dennis ve Vander Wal, 2010). Türk kültüründe bilişsel esneklik ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamışken, alan yazında akademik yılmazlık ile bilişsel esneklik olumlu bir şekilde ilişkilendirildiği çalışmalar bulunmaktadır (Acedevo, 2009; Acedevo ve Esquivel, 2008; Curtis ve Cicchetti, 2003; Herbers vd., 2011; Masten vd., 2012). Bu nedenle, bu koruyucu faktörün akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin ortaya konulması gerektiği düşünülmüştür.

Risk faktörüne sahip bireyin cinsiyeti de yılmazlığı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Kumpfer, 1995). Çünkü cinsiyet, yılmazlıktaki dışsal koruyucu faktörlerden yararlanma, o faktörlere sahip olma üzerinde bir etkiye sahiptir (Çelik, 2013; Wasonga, 2002; Wasonga, Christman ve Kilmer, 2003). Cinsiyetin akademik yaşam üzerinde önemli etkilerinin olduğu (OECD, 2014; Sarier, 2010) ve genellikle kızların erkeklere göre daha başarılı performansa sahip olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (OECD, 2012; Raty ve Kasanen, 2013; Şeker, Çınar ve Özkaya, 2004; Wu vd., 2012). Benzer şekilde, risk faktörüne sahip bireyin cinsiyeti, akademik yılmazlık gösterme durumu üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Kumpfer, 1995; Raty ve Kasanen, 2013). Alan yazında, akademik yılmazlık çalışmalarında cinsiyetin rolü incelenmiştir (Dinçer ve Oral, 2010; Çelik, 2013; Fındık ve Kavak, 2013; Kumpfer, 1995; Morales, 2008; Thorton, Collins ve Daugherty, 2006; Wasonga, 2002; Wu vd., 2012). Bu çalışmalardan hareketle Türkiye’deki alan yazına katkı sağlayıcı olması bakımından da cinsiyet değişkeni çalışmaya dâhil edilmiştir.

Ekonomik bakımdan dezavantajlı olup, yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkların ortaya konulması, yılmazlık gösteremeyen öğrencilerin sayısını düşürmek isteyen ilgili eğitim paydaşları için önemli olacaktır. 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 olacağı düşünülmektedir. Akademik yılmazlık üzerinde yapılacak çalışmalar bir yandan öğrenci başarısının artırılmasında öğrenciyi daha fazla ön plana alınmasını sağlayabilecek, diğer yandan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile psikoloji bilim alanının öğrenci başarısına bakış açısına zenginlik katabilecektir. Bununla birlikte, akademik yılmazlık üzerinde duran çalışmalar, akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin ne kadar değerli olduğunu ortaya çıkartmaktadır. Ayrıca, bu çalışmaların eğitim paydaşları tarafından anlaşılmasıyla okul ortamında ve ailede akademik yılmazlığa karşı farkındalık da geliştirebilecektir.

Akademik yılmazlığın eğitimdeki ve Türkiye’deki önemi düşünüldüğünde, akademik yılmazlık üzerine çalışmaların yapılmasının gerekliliği çok açıktır. Türkiye, çok sayıda akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bulunduğu ülkelerden biridir (OECD, 2014). OECD ülkeleri arasında Türkiye, eğitime ayrılan bütçe açısından en düşük orana sahip ülke olmasına rağmen (Akar, 2014), Türkiye akademik yılmazlık gösteren öğrenci yüzdesiyle (%7.2), OECD ortalamasından yüksektir (OECD, 2013). Bu gerçeklere rağmen Türkiye’de akademik yılmazlık üzerine yapılan çalışmalar yeterli

düzeyle değildir. Bunun yanında, 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. Bu gibi öğelerde sürekli olarak değişikliğe giden eğitim yetkilileri, öğretim sürecinin en önemli ögesi olan öğrenciyi ihmal etmekte, onun başarısını arttıracak, onun gelişimini sağlayacak araştırmalara yeteri kadar önem vermediği belirtilebilir.

Türkiye’de akademik yılmazlık üzerine bir çalışmanın yapılmasının gerekliliği sıralanan nedenlerle açıkça görülmektedir. Akademik yılmazlık kavramı üzerinde yapılacak çalışmalar bir yandan da öğrenci başarısının artırılmasında öğrenciyi daha fazla ön plana alabilecek, diğer yandan eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında öğrenci başarısına bakış açısına zenginlik katabilecektir. Özellikle yükseköğretime geçiş döneminde olan lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlıklarında rol oynayan ilgili koruyucu faktörler üzerine bir çalışma alan yazın için önemli olacaktır. Bu araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır: (1) Okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik 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?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma türündedir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006).

Çalışma Grubu ve Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubu, yüksek akademik yılmazlık ile düşük akademik yılmazlık gösteren toplam 304 lise son sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Bu iki grubun oluşturulması üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada, öğrencilerin ekonomik düzey ve akademik başarı açısından çeşitlilik göstermesini sağlamak için Ankara ilinin üç ilçesinde bulunan Anadolu Liselerinde öğrenim gören lise son sınıf öğrencileri seçilmiştir. İlçelerin seçiminde sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması (SED) dikkate alınmıştır. Bu anlamda yüksek, orta ve düşük gruptan birer ilçe seçilmiştir. Bu amaçla, ortaöğretime geçişte kullanılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarı taban puanlarına göre belirtilen ilçelerdeki Anadolu Liseleri arasından seçim yapılmıştır. Böylece her bir ilçeden yüksek puanlı üç, düşük puanlı üç lise olmak üzere toplamda 18 Anadolu Lisesi seçilmiştir. Böylelikle, ilgili liselerden yaşları 16-18 arasında değişen toplam 1019 lise son sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Tablo 1’de öğrencilerin ilçe ve okullara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Yüksek SED	162	173	335
Orta SED	190	154	344
Düşük SED	181	159	342
Toplam	533	486	1019

Çalışma grubunun oluşturulması için ikinci aşamada 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 yoksulluk sınırında ve altında olan öğrenciler ekonomik bakımdan dezavantajlı olarak belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada ise, ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerden yüksek ve düşük başarılı öğrencilerin seçimi yapılmıştır. Bu seçim öğrencilerin lise genel akademik başarı not ortalamalarına göre yapılmıştır. 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 sıralamasında üst %27'lik grup; yüksek akademik yılmazlık gösteren, alt %27'lik grup ise düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Bunun nedeni bu araştırmada akademik yılmazlık gösterme durumu, ekonomik bakımdan dezavantajlı olma durumuna rağmen akademik başarı elde etme olarak kabul edilmesidir. Üç aşama sonucunda belirlenen gruplarda yer alan öğrencilerin sayısı ve özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Akademik Yılmazlık Düzeylerine Göre Ayrılan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sayıları ve Özellikleri

Akademik Yılmazlık Düzeyi	Cinsiyet		Öğrenci Sayısı	Genel Akademik Başarı Ortalaması	Yılmazlık Puanları Ortalaması
	Kız	Erkek			
Yüksek	101	51	152	87.51	124.78
Düşük	60	92	152	67.47	118.34

Üç aşama sonucunda sınıflandırılan ve Tablo 2'de verilen 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.

Veri Toplama Araçları

Veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden verileri toplamak için ve veri toplama araçlarının etik kurallara uygunluğunun belirlenmesi için de Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının öğrenciler tarafından doldurulması tek oturumda 15-20 dakika sürmüştür. Uygulamalar öğrencilerin kendi sınıflarında bir öğretmen ve bir araştırmacı ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan araçların özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen form, öğrencilere ilişkin kişisel bilgileri içermektedir. 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 (Resilience Scale for Adults): Bireylerin yılmazlık düzeylerini belirlemek amacıyla Friborg, Hjemdal, Rosenvinge ve Martinussen (2003) tarafından geliştirilmiş, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 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 tipindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin yılmazlık özelliğine yüksek düzeyde, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışması 18-75 yaş aralığı hedef örneklem olduğu belirtilerek 235 kişi üzerinde, Türkçeye uyarlama çalışması ise 350 üniversite öğrencisi ve 262 çalışan kişiden oluşan iki grup üzerinde yürütülmüştür.

Ölçeğin bu çalışmada kullanılmasının iki nedeni bulunmaktadır. Birincisi Ahern, Kiehl, Sole ve Byers'in (2006) yılmazlık ölçeklerini karşılaştırdığı bir çalışmada ölçeğin, araştırmacılar tarafından belirlenen tüm ölçütlerde en yüksek puanı almış olmasıdır. İkincisi ise ölçeğin Türk kültürüne

uyarlanmış olup, çevresel şartları da dikkate alarak tüm yılmazlık boyutlarını içine alan tek ölçek olmasıdır (Basım ve Çetin, 2011).

Ölçeğin, lise son sınıf öğrencilerinde yürütülen bu çalışmaya uygun olup olmadığı belirlemek için, çalışma grubuna ait veriler dışındaki verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA yapılmasının nedeni, bir kültürde hali hazırda ortaya konulmuş bir modelin farklı bir grupta çalışıp çalışmadığını incelemek, yapı geçerliğini değerlendirmek, ölçeğin farklı grupta uygulanıp uygulanamayacağını belirlemektir (Brown, 2006). Söz konusu ölçeğin altı faktörden oluşan yapısı bu araştırmadaki verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini incelenmiştir. Yapılan DFA 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 güvenirlilik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur. Buna göre bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen veriler, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenirlilik ve geçerlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ölçeğin bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

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 tipindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencinin okula bağlanması özelliğine yüksek düzeyde, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Bu ölçeğin bu çalışmada kullanılmasının nedeni, ölçeğin okula bağlanmayı, öğretmene, arkadaşına bağlanma açısından da incelemesidir.

Ölçeğin geliştirilme çalışması 3. sınıf ile 12. sınıf öğrencisi olan 834 öğrenci üzerinde Türkçeye uyarlama çalışması 702 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Üç faktörden oluşan Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği'nin bu araştırmadaki verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla DFA yapılmış ve 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 güvenirlilik katsayısı ise .89 bulunmuştur. Buna göre çalışma grubundan elde edilen veriler ölçeğin, güvenirlilik ve geçerlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ölçeğin bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

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, Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, "aile", "arkadaş" ve "özel bir insandan" algılanan sosyal destek adlı üç alt faktörden ve 12 maddeden oluşmaktadır, yedili Likert tipindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin algıladığı sosyal destek özelliğine yüksek düzeyde, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışması 17 ve 22 yaş aralığındaki 272 üniversite öğrencisi üzerinde; Türkçeye uyarlama çalışması ise yaş ortalaması 35 olan 150 kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür. Bu ölçeğin bu çalışmada kullanılmasının nedeni, ölçeğin sosyal desteğin birden çok boyutunu içermesi, birçok kültürde çalışmış nitelikli, kısa bir ölçek olması ve ek olarak Eker ve diğerlerinin (2001) belirttiği üzere Türk kültürüne genellenebilmiş olmasıdır. Ölçeğin ilk formunun uyarlanması, Eker ve Arkar (1995) tarafından 146 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bir çalışma ile yapılmıştır. Daha sonra elde edilen yapı diğer örneklerde test edilmiştir. Ölçeğin gözden geçirilmiş formu (Eker vd., 2001) ise öğrenci grubundan farklı bir örnekte yapılandırılmıştır. Bu bağlamda birden fazla faktörden oluşan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'nun bu araştırmadaki verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla DFA yapılmış ve 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 güvenirlilik katsayısı ise .87 bulunmuştur. Buna göre bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen veriler ölçeğin, güvenirlilik ve geçerlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ölçeğin bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) (Cognitive Flexibility Inventory): Bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir, Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. BEE, "alternatifler" ve "kontrol" adlı iki faktörden ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır, beşli Likert tipindedir. Bu aracın hem orijinal formunda hem Türkçe formunda alınan yüksek puanlar bireyin bilişsel esneklik özelliğine yüksek düzeyde, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Bu her iki formada da toplam puan üzerinden istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada BEE'den elde edilen verilerle toplam puan üzerinden işlemler yapılmıştır. BEE'nin geliştirilme çalışması 19-21 yaş aralığında 196 üniversite öğrencisi üzerinde, Türkçeye uyarlama çalışması 266 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Bu ölçeğin bu çalışmada kullanılmasının nedeni şu şekilde belirtilebilir: Gülüm ve Dağ'ın (2012) da belirttiği gibi Türk kültürüne uyarlanmış bir başka bilişsel esneklik ölçeği daha vardır. Bu ölçek kişilerin iletişim yeterliklerine odaklanırken, "bilişsel davranışçı yaklaşımda yer aldığı şekliyle bilişsel esnekliği ölçmemektedir" (s. 217). BEE ise zorlukları kontrol altına alınabilir görerek bu durumda çoklu alternatif yorumlamanın/açıklamanın olabileceğine ve birden fazla çözüme ulaşabileceğine inanma özelliğini (Dennis ve Vander Wal, 2010) ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda BEE akademik yılmazlıkla ilgili olabilecek psikolojik yapılara daha fazla odaklanmaktadır.

İki faktörden oluşan Bilişsel Esneklik Envanteri'nin bu çalışmadaki verilerle ve grupla ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla DFA yapılmış ve 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 Katsayısı sırasıyla .82, .87; tümünün ise .87 bulunmuştur. Buna göre bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin, güvenirlilik ve geçerlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ölçeğin bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Standart Çoklu Regresyon, Çoklu Varyans Analizi (MANOVA), Ki-kare Testi kullanılmış ve manidarlık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Analizlerde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Analizlerde, yordanan değişken yılmazlık (YILMAZ), yordayıcı değişkenler (bağımsız değişkenler) ise okula bağlanma (OKUL), algılanan sosyal destek (SOSYAL), bilişsel esneklik (ESNEK) ve cinsiyet (CİNS) değişkenleridir.

Tek ve çok değişkenli uç değerlerin incelenmesi yapılmış ve dokuz kişiye ait veri uç değer sınırını geçtiğinden silinmiştir. İncelenen P-P grafiği ve histogram ile çoklu normallik ve doğrusallık varsayımların karşılandığı gözlenmiştir. Bununla birlikte değişkenler arası korelasyonlar incelenerek çoklu bağlantılı problemi olmadığı saptanmıştır. Regresyon analizlerinde modeldeki artık değerler arasında ilişkinin (otokorelasyonun) olup olmadığını incelenmiş ve varsayım karşılanmıştır.

MANOVA için sağlanması gereken varsayımlardan bir diğeri kovaryans matrislerinin ve hata varyanslarının homojenliğidir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu nedenle kovaryans matrislerinin homojenliği Box's Testi ile incelenmiş ve varsayım karşılanmıştır (Box's M=9.62, p>0.05). Hata varyanslarının homojenliği ise Levene Testi ile belirlenmiştir. ESNEK ($F_{(1,293)}=8.70$, p<0.05) değişkeninin hata varyansları homojen çıkmamıştır. Tabachnick ve Fidell'e (1996) göre eğer karşılaştırılan grup büyüklükleri birbirine yakın değerlerde ise hata varyanslarının eşitliği varsayımı ihlal edilebilir. Yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenci gruplarının sayısı (149-146) birbirine yakın olduğundan bu çalışmada da bu varsayım ihlal edilmiştir. Araştırmada kullanılan Ki-kare Testi için de tüm varsayımlar incelenmiş ve söz konusu varsayımlar karşılanmıştır.

Bulgular

Yüksek Akademik Yılmazlık Gösteren Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te ilgili bağımsız değişkenlere ait ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı değerleri, Tablo 4'te ise yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlığının yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Yüksek Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri (N=146)

Bağımsız Değişkenler	\bar{X}	SS	V (%)
OKUL	44.54	9.03	20.27
SOSYAL	44.95	8.55	19.02
ESNEK	75.97	10.23	13.47

Tablo 3'te verilen değişim katsayıları incelendiğinde, ilgili katsayıların sınır değer olan %50'nin altında olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin belirtilen bağımsız değişkenlere göre benzeşik olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4. Yüksek Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrencilerin Yılmazlığının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	41.45	8.55	-	4.85	0.00		
OKUL	0.01	0.13	0.06	0.83	0.93	.007	.005
SOSYAL	0.62	0.13	0.34	4.68	0.00	.37	.30
ESNEK	0.72	0.11	0.47	6.81	0.00	.50	.44

R=0.64 R²=0.41 F_(3,142)=33.14 p=0.001

Tablo 4'e göre OKUL değişkeni ile YILMAZ değişkeni arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .007$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .005$ olarak hesaplandığı görülmektedir. SOSYAL değişkeni ile YILMAZ değişkeni arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ($r = .37$) vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişki $r = .30$ olarak hesaplanmıştır. ESNEK değişkeni ile YILMAZ değişkeni arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ($r = .50$) bulunmaktadır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişki $r = .44$ olarak hesaplanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yılmazlık üzerindeki önem sırası; ESNEK (0.47), SOSYAL (0.34) ve OKUL (0.06)'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 değişkeninin ise t-testi sonuçları manidar değildir. Bununla birlikte, OKUL, SOSYAL ve ESNEK değişkenleri, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %41'ini açıklamaktadır (R=0.64, R²=0.41 ve p<.05).

Yüksek Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrencilerle, Düşük Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrenciler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 5'te yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 5. Yüksek Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrenciler ve Düşük Akademik Yılmazlık Gösteren Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bağımlı Değişkenler	Akademik Yılmazlık Düzeyi	N	\bar{X}	SS
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

Tablo 5'e göre her iki gruptaki öğrencilerin bağımlı değişkenlere ilişkin ortalama puanları birbirine yakındır. Ortalamalar arası farklılığın manidarlığını test etmek için yapılan 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, $F_{(3-291)}=1.60$, $p>.05$).

Akademik Yılmazlık Düzeyi ile Cinsiyete İlişkin Bulgular

Tablo 6'da akademik yılmazlık düzeyleri ve cinsiyete ilişkin Ki-Kare Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Akademik Yılmazlık Düzeyleri ve Cinsiyete İlişkin 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

$$x^2 = 22.44 \quad sd=1 \quad p=.001$$

Tablo 6'ya göre ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki vardır ($x^2 = 22.44$, $p<.05$). Tablo 6'ya 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. Akademik yılmazlık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin gücü $\phi = .28$ bulunmuştur. Bu değer ilişkinin düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulmak için yapılan analizler sonucu bilişsel esneklik ele alınan diğer değişkenlere göre yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını en fazla yordayan değişkendir. Bilişsel esnekliği yüksek düzeyde olan öğrencilerin çözüm bulmada çeşitli yolları aramaları, çabalarının sonucunda başarılı olacaklarına inanmaları (Bilgin, 2009), bu bulguyu destekleyecek kanıtı sunmaktadır. Bilişsel esneklik ve akademik yılmazlık üzerinde yürütülen sınırlı sayıda çalışma bu iki değişken arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmektedir. Farklı örneklem gruplarında, farklı bilişsel esneklik ölçeklerinin kullanıldığı araştırma bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. (Acedevo, 2009; Acedevo ve Esquivel, 2008; Curtis ve Cicchetti, 2003; Herbers vd., 2011; Masten vd., 2012). Yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin yılmazlıklarını manidar olarak yordamasının bir diğer nedeni öğrenci yaşlarının 16-18 arasında değişiyor olması olabilir. Çünkü öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile yaşları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Altunkol, 2011). Yaşın artmasıyla öğrenci, bilişsel becerilerini geliştirebilecek daha fazla yeni durumla karşılaşmakta ve yeni özellikler kazanmaktadır (Best, Miller ve Jones, 2009). Bu nedenle, öğrenci yaşlarının 16 ile 18 arasında oluşu, öğrencinin bilişsel esneklik gibi üst düzey bilişsel bir becerinin gelişmesinde etkili olabilir. Acedevo'a (2009) göre yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin bilişsel esneklikleri yüksek olup, bilişsel esneklikleri öğrencilerin akademik başarısını yordamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerde akademik yılmazlığın geliştirilmesinde bilişsel esneklik üzerinde durulması önerilmektedir. Bu çerçevede, akademik yılmazlık gösteren öğrencilere yönelik, okulda ya da diğer öğrenme ortamlarında bilişsel esnekliklerini geliştirebilecek etkinliklerin düzenlenmesi, problem durumlarında öğrencilere farklı çözüm yollarına başvurmalarının sağlanması ve farklı çözümler üretme becerilerinin kazandırılması

yılmazlıklarını geliştirmek adına önerilebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ders etkinliklerini, gerçek yaşam durumlarına ve karmaşık sorunlara göre kurgulaması değerli olabilir. Milli Eğitim Bakanlığına, öğretim programları içerisinde öğrencilerin birden fazla çözümü olan problem durumlarıyla karşılaşacağı kazanımlar eklemesi önerilebilir. Bu tür kazanımlarla öğrenciler, bilişsel esnekliklerini geliştirebilme olanağı bulabilirler ve bilişsel esnekliğin gerektirdiği düşünce sistemini kullanabilirler.

Algılanan sosyal desteğin, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını yordayan diğer bir değişken olduğu görülmektedir. Bu bulgu, akademik yılmaz bireyin çevresinde bulunan ve ona yardım edebilecek sosyal kaynaklardan etkili bir biçimde yararlanabildiğini, yani algıladığı sosyal desteğin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir anlatımla, algılanan sosyal desteğin yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin başvurduğu bir koruyucu faktör olduğu belirtilebilir. Bu açıdan, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin sahip oldukları sosyal kaynaklara başvurdukları ve bunlardan yararlandıkları yorumu yapılabilir. Alan yazındaki çalışmalar da bu sonuçları desteklemektedir (Elias ve Haynes, 2008; Arastaman, 2011; Er, 2009; Foster, 2013; Wu vd., 2012). Belirtilen çalışmalarda doğrudan akademik yılmazlık gösteren öğrenciler üzerindeki algılanan sosyal destek koruyucu faktörü incelenmemiştir. Fakat yılmazlık ve akademik başarı arasındaki bağlantıyı kurmuş olan bu çalışmaların, araştırmancının bulgusunu destekleyici nitelikte olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin aileden algıladığı sosyal desteğin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bazı çalışmalar tarafından da belirlenmiştir (Ateş, 2012; Ahmed, Minnaert, Van der Werf ve Kuyper, 2010; Ryabov, 2011). Özellikle riskli durumda bulunan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, onların başarılarında rol oynamaktadır (Nettles, Mucherach ve Jones, 2000; Williams, 2011). Ekonomik bakımdan dezavantajlı lise son sınıf öğrencilerinin buldukları risk durumu ve yoğun bir şekilde hazırlandıkları üniversiteye giriş sınavı düşünüldüğünde, algılanan sosyal desteğin yılmazlıklarında rol oynaması beklenen bir durumdur. Bu dönemde, öğrencilerin öğretmenlerinden, akranlarından ve ailelerinden algıladıkları sosyal destek büyük önem taşımaktadır. Alan yazında öğrencilerin söz konusu kaynaklardan algıladıkları sosyal destek akademik yılmazlıklarında da bu nedenle yararlı görülmektedir (Alva, 1991; Dinçer ve Oral, 2010; Dass-Brailsford, 2005; Kalender, 2015; Catterall, 1998; Foster, 2013; Werner, 1990; Wolin ve Wolin, 1993). Bu bağlamda, öğrencilerin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek kaynaklarını onlara katkı sağlayacak ölçüde arttırmak yararlı olabilir. Çevrenin, toplumsal ilişkilerin ve etkinliklerin; öğretmen, okul yöneticileri ve aileler tarafından öğrenci gelişimine katkı sağlayacak ölçüde kurgulanması önerilebilir. Örneğin, yaşamında risk faktörüne sahip lise son sınıftaki öğrencilerin velileri ve öğretmenlerine öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin artırılması yönünde bilgi verici toplantılar/seminerler düzenlenebilir. Özellikle yükseköğretime giriş sınavına hazırlanma sürecinde olan bu öğrencilerin, en çok zaman geçirdikleri kişiler için sosyal duygusal becerilerini geliştirecek programların düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırmada, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin okula bağlanma puanlarının yılmazlıklarını manidar şekilde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alan yazındaki çalışmalarla uyumsuzdur (Er, 2009; Dinçer ve Oral, 2010; Dass-Brailsford, 2005; Kalender, 2015; Gizir, 2004; Hernandez ve Cortes, 2011; Malindi ve Machenjedze, 2012). Okulun, diğer dışsal faktörlerin eksikliğinde ya da yokluğunda alternatif bir koruyucu faktör olarak rol oynadığı belirtilmektedir (Benard, 2004). Örneğin, beş yıllık boylamsal bir çalışmanın bulgularına göre okula bağlılığın aileye olan bağlılıktan bile daha güçlü olduğu, çünkü öğrencinin okula karşı algısının olumlu ve okulun onlar için ümit verici olduğu belirtilmektedir (Sale ve Springer, 2001). Ayrıca, alan yazında 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 konulmuştur (Fallon, 2010; Malindi ve Machenjedze, 2012). Bu araştırmancının bulgusunun diğer çalışmalardaki bulgulardan farklılığının nedeni, okula bağlanmanın öğrencinin yaşı ile değişen bir değişken olmasından kaynaklı olabilir. Benard'a (2004) göre öğrencilerin yaşı büyüdükçe okulla ilgili koruyucu faktörlerin etkisi azalmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye'de yürütülen bir çalışmada da aynı bulgu elde edilmiştir (Bellici, 2015). Bu araştırmancının çalışma grubunu

16-18 yaşındaki öğrencilerin oluşturduğu dikkate alındığında, bu durumun söz konusu bulguya neden olabileceği belirtilebilir. Bununla birlikte, Türkiye'deki lise son sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavlarına hazırlanıyor olması bu durumda etkili olabilir. Lise öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgilerinin azaldığı tespit edilmiştir (Kumandaş ve Kutlu, 2014). Bununla birlikte, bir diğer çalışmada (Özdemir, 2012), lise son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre okulu daha çok baskı yeri olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu çerçevede, okula bağlanma değişkeni ile farklı sınıf düzeyindeki akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar açıklayıcı olabilir. Öğrencilerde okula bağlanmayı geliştirecek iyileştirici uygulamaların eğitim paydaşları tarafından yürütülmesi de önemli olacaktır. Bunun için, okula bağlanma düzeyleri düşük olan öğrencilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak, okula bağlanmayı olumsuz etkileyen faktörler için önlemler alınması önerilebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt bulmak için yapılan analizler sonucunda, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenleri açısından manidar bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu alan yazındaki ilgili çalışmalarla paralellik göstermemektedir (Acedevo, 2009; Acedevo ve Esquivel, 2008; Alva, 1991; Foster 2013; Gonzalez ve Padilla, 1997; OECD, 2011; Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009; Wu vd., 2012). Bu duruma, alan yazındaki akademik yılmazlık çalışmalarının farklı kültürlerde yürütülmüş olması olabilir. Bunun yanında, bu söz konusu değişkenlerden algılanan sosyal destek ve okula bağlanma, akademik yılmaz düzeyi farketmeksizin lise son sınıf öğrencilerinde aynı etkiyi yaratıyor olabilir.

Çalışma grubundaki yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle, düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında bu değişkenler açısından manidar farklılığın çıkmamasının bir diğer nedeni, araştırma kapsamında akademik yılmazlık düzeylerini belirlemede kullanılan genel akademik başarı not ortalaması değişkeninden kaynaklı olabilir. Türkiye'de okul başarısının etkili olduğu geçiş sınavlarının okul, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki baskı oluşturduğu bilinmektedir. Yükseköğretime yerleştirme puanlarının hesaplanmasına okul notlarının eklenmesi, özellikle öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadır (TED, 2008). Böylece, "karşılaştırılabilir nitelikte olmayan akademik başarı not ortalamalarının öğrencilerle ilgili önemli kararlarda kullanılması eşitsizliklere yol açmaktadır" (TED, 2010). Bu nedenle, genel akademik başarı not ortalamasına göre akademik yılmazlık düzeyi belirlenen öğrencilerin bulunduğu grup gerçekte var olan farklılığı yansıtmakta yeterli olmamış olabilir. Belirtilen değişkenler açısından yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ile düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında manidar bir farklılık bulunmamış olabilir. Böyle bir durum standart başarı testlerine dayalı olarak yürütülecek çalışmalarla daha fazla açıklayıcı bilgiler getirilebilir. Ancak Türkiye'de standart testlerin bulunmaması bu durumu zorlaştırmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt bulmak için yapılan analizler, lise son sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerinde cinsiyetin rol oynadığı ve kızların erkeklere göre daha yüksek akademik yılmazlık düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu alan yazında diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Dinçer ve Oral, 2010; Çelik, 2013; Fındık ve Kavak, 2013; Kumpfer, 1995; Morales, 2008; Thorton vd., 2006; Wasonga, 2002; Wu vd., 2012). Cinsiyet akademik yılmazlığa katkı sağlayacak diğer değişkenleri de harekete geçirmektedir. Bu nedenle, yılmazlık alan yazında dışsal koruyucu faktörlere ulaşma ve onlardan yararlanma durumları cinsiyete göre farklı olduğundan, cinsiyet önemli bir faktör olarak görülmektedir (Çelik, 2013; Wasonga vd., 2003). Genellikle, kız öğrenciler dışsal faktörlerden daha fazla yararlanmaktadır ve bu durum öğrencilerin akademik yılmazlıklarında farklılığa neden olmaktadır (Wasonga, 2002).

Türkiye'de son yıllarda eğitim politikalarının okullaştırmaya yönelik değişimi (Çelik ve Gür, 2013) kızların okul programlarına katılmasına neden olmuştur. Bunların yanında özellikle Türkiye'nin zorunlu sekiz yıllık eğitime geçmesi ve kızların okullaşmasını sağlamak için gerçekleştirilen kampanyalarla da (Örneğin, Haydi Kızlar Okula!) da eğitim almak isteyen kız çocukları okul eğitimine katılmıştır (Gümüş ve Gümüş, 2013). Bu çalışma Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye Ekonomi

Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) raporuna göre Ankara lise öğreniminde kızların oranı açısından en başarılı ildir (Demirdirek ve Şener, 2014). Çalışmada yer alan akademik yılmazlık gösteren kız öğrenci sayısının fazla olması da bu sonucunu ortaya çıkarmış olabilir. Bu bulgu ışığında, yüksek akademik yılmazlık gösteren kız öğrencilerle yürütülecek nitel çalışmalarla kızlarda akademik yılmazlığın nasıl geliştiğine ilişkin değerli bilgilere ulaşılabılır. Bu bağlamda, kız öğrencilerin yüksek akademik yılmazlık göstermesine katkı sağlayan koruyucu faktörlerin ortaya çıkarılmasıyla, erkek öğrencilerin akademik yılmazlıklarına ilişkin yararlı olacak bulgular elde edilebilir. Bununla birlikte, akademik yılmazlık gösterme eğilimde olabilecek kız öğrencilerin koruyucu faktörlerini zenginleştirecek ortamların okulda ve aile içerisinde oluşturulması önemlidir. Özellikle Türkiye gibi kızların okullaşmasını arttırmak için yapılan birçok değişime rağmen eğitimin hâlâ sorun olduğu (Çelik ve Gür, 2013; Gümüş ve Gümüş, 2013) bir ülkede bu durum çok büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın birçok sınırlılığı bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Sınırlılıklardan biri, çalışmanın Türkiye’de yalnızca bir ilin üç ilçesinden toplanan verilerle yürütülmüş olmasıdır. Bu durum çalışmanın temsil edilebilirliğini etkilemiş olabilir. Bundan sonraki çalışmaların, akademik yılmaz öğrencilerin yüksek temsil edilebilirliğini yansıtacak, örneklem üzerinde yürütülebilir. Bir başka sınırlılık, akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin seçiminde gelir düzeyinin ve öğretmen yapımı testlerden elde edilen akademik başarı göstergenin kullanılmış olmasıdır. Gelecek çalışmalarda, akademik yılmaz öğrencilerin seçiminde farklı ölçütler belirlenebilir. Bu ölçütlerden birisi, akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ders ya da rehber öğretmenlerine sorularak seçilebilir. Özellikle rehber öğretmenler öğrencilerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunları daha yakından bilebilirler ve akademik yılmaz öğrencileri belirleyebilirler.

Bu çalışmaya öğrencilerin akademik yılmazlığında rol oynayan içsel faktörlerden yalnızca bir değişkenin (bilişsel esneklik), dışsal faktörlerden iki değişkenin (okula bağlanma, sosyal destek) dâhil edilmesi diğer bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Gelecek çalışmalarda, daha farklı ölçek ve uygulamalarla öğrencilerin akademik yılmazlıklarında rol oynayan koruyucu faktörlere ilişkin bilgi edinilebilir. Bu amaçla, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, [PISA]), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, [TIMSS]) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study, [PIRLS]) gibi uluslararası öğrenci başarısını belirleme sınavlarındaki her ülke için ortak standart göstergelere dayalı çalışmalar yürütülebilir. Böylece, Türkiye ile farklı ülkelerin karşılaştırmasına dayanan çalışmalar ve sınavların farklı yıllardaki uygulamalarına dayalı çalışmalar da yapabilir. Bununla birlikte, bu araştırmada öğrencilerin sahip oldukları risk faktörü olarak ekonomik bakımdan dezavantajlılık alınmıştır. Sonraki çalışmalarda, anne-babanın ayrı olması, ağır ya da ciddi hastalık geçirmiş olma, aileden ayrı yaşama gibi risk durumlarına sahip akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle de yürütülmesi, hem bu öğrencilerin akademik yaşamlarını hem de yılmazlıklarını etkileyen koruyucu faktörleri anlamak adına yararlı olacaktır. Ayrıca elde edilecek bilgilerin benzer risk faktörlerine sahip olup yılmazlık gösteremeyen diğer öğrenciler için ise önemli olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen akademik yılmazlık gösteren öğrencilere yönelik yapılmış bu çalışma, bu öğrencilerin özelliklerini göstermesi açısından örnek bir çalışma olarak alan yazına katkıda bulunacaktır. Bunun yanında, belirli bir çerçevede yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrenciler ile düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkların tartışıldığı bu çalışmanın özellikle Türkiye’deki alan yazına yararlı bilgiler sunduğu da düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acedevo, M. ve 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 toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, Chicago, ABD.
- Acedevo, M. (2009). *Cognitive flexibility and planning skills as predictors of social academic resilience in Hispanic-American elementary school children* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fordham University, New York.
- Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Sole, M. L. ve Byers, J. (2006) A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103-125.
- Ahmed, W., Minnaert, A., Van der Werf, G. ve Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 36-46.
- Akar, S. (2014). Türkiye'de daha iyi yaşam indeksi: OECD ülkeleri ile karşılaştırma. *Journal of Life Economics*, 1, 1-12.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 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.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. ve 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* (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida State University, Miami.
- Ateş, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-16.
- Basım, N. H. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türkiye Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-14.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Best, J. R., Miller, P. H. ve Jones, L. L. (2009). Executive functions at age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29, 180-200.
- 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.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302-333.
- Curtis, J. ve 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.

- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 221-236.
- Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2013). Turkey's education policy during the AK Party era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15, 151-17.
- 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.
- Demirdirek, H. ve Şener, Ü. (2014). *81 il için toplumsal cinsiyet eşitliği karnesi*. Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı.
- Dennis, J. P. ve 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.
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Perceived social support: Psychometric properties of the MSPSS in normal and pathological groups in a developing country. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 1995(30), 121-126.
- 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.
- Elias, M. J. (2009). Social-Emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Education Policy*, 23, 831-846.
- Elias, M. J. ve Haynes, 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 ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fallon, M. C. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban latino high school students* (Yayımlanmamış doktora tezi). 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.
- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty* (Yayımlanmamış doktora tezi). Piedmont College, Georgia.
- Fresco, D. M., Rytwinski, N. K. ve Craighead, L. W. (2007). Explanatory flexibility and negative life events interact to predict depression symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(5), 595-608. doi:10.1521/jscp.2007.26.5.595
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H. ve Martinussen, M. (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.
- Ginsburg, K. R. ve 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* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gonzalez, R. ve Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317.
- Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-23.
- Gümüş, S. ve Gümüş, E. (2013). Türkiye'de "Haydi Kızlar Okula" kampanyası yardımı ile ilköğretimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 17-26.

- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Theresa, L. L., Vrieze, D., Leibel, C., Obradovic ve Asten, A. S. (2011). Direct and indirect effects of parenting on the academic functioning of young homeless children. *Early Education and Development*, 22(1), 77-104. doi:10.1080/10409280903507261
- Hernandez, A. S. ve Cortes, D. (2011). *Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective*. 56th Annual Conference of the Comparative and International Education Society konferansında sunulmuş sözlü bildiri, San Juan, Puerto Rico.
- Hill, L. G. ve Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Kalender, İ. (2015). Üstün başarılı öğrenci profilinin PISA 2012'ye dayalı olarak analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 158-172.
- Kuentzel, J. G. (2000). *Perceived social support and the therapeutic alliance* (Yayımlanmamış doktora tezi). Wayne State University, Michigan.
- 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. M. D. Glantz ve J. L. Johnson (Ed.). *Resilience and development: Positive life adaptations* içinde (s. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Leary, K. A. ve DeRosier, M. E. (2012). Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college. *Psychology*, 3(12A), 1215-1222.
- Lee, D. D. (2009). *The impact of resilience on the academic achievement of at-risk students in The Upward Bound Program in Georgia* (Yayımlanmamış doktora tezi). 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.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Ed.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* içinde (s. 739-795). New York: Wiley.
- Maddox, S. J. ve 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. ve Machenjedge, 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, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. M. C. Wang ve E. W. Gordon (Ed.). *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* içinde (s. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S. ve 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, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., ... Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375-384.

- MEB. (2013). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14013735_ortaretimrapor2013.pdf adresinden erişildi.
- 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. ve Trotman, F. K. (2011). *A focus on hope: 50 resilient students speak*. Lanham, MD: Rowman-Littlefield/University Press of America Press.
- Nettles, S. M., Mucherach, W. ve 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. ve Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. S. Goldstein ve R. B. Brooks (Ed.). *Handbook of resilience in children* içinde (s. 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.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Peng, S. S. (1994). Understanding resilient students: The use of national longitudinal databases. M. Wang ve E. Gordon (Ed.). *Educational resilience in innercity America: Challenges and prospects* içinde (s. 73-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum Publishers.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K. Coronado H. M. ve Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181.
- Radke-Yarrow, M. ve Sherman, T. (2002). Hardgrowing: Children who survive. J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, ve S. Weintraub (Ed.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* içinde (s. 97-119). New York: Cambridge University Press.
- Raty, H. ve 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.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. ve Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Ryabov, I. (2011). Adolescent academic outcomes in school context: Network effects reexamined. *Journal of Adolescence*, 34(2011), 915-927
- Sale, E. ve 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 için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Stafford K., Moore C., Foggett K., Kemp E. ve Hazell, T. (2007). *Proving and improving: Exploring the links between resilience, behaviour and academic outcomes*. Australian Association for Research in Education Conference konferansında sunulmuş sözlü bildiri, Perth, Australia.

- Şeker, R., Çınar, D. ve Özkaya, A. (2004). *Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerine etkisi*. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri, Malatya, Türkiye.
- Tabachnick, B. G. ve 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. ve 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. ve Huizinga, D. (2002). Dimensions of the construct of resilience and adaptation among inner city youth. *Journal of Adolescent Research*, 17, 260-276.
- Türk-İş. (2014). *Açlık ve yoksulluk sınırı*. <http://www.basin-is.org.tr/uploads/yuklemeler/turkis.pdf> adresinden erişildi.
- Ungar, M. ve Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34(5), 514-526.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. ve 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* içinde (s. 45-72). NJ: Lawrance Erlbaum.
- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory aproach. *Gender Issues*, 20(4), 43-54.
- Wasonga, T., Christman D. E. ve 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* (Yayımlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary, Virginia.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. S. J. Meisels ve J. P. Shonkoff (Ed.). *Handbook of early childhood intervention* içinde (s. 97-116). New York, NY: Cambridge University Press.
- 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* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Iowa, Iowa.
- Winfield, L. F. (1994). *Developing resilience in urban youth*. Urban Monograph Series. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Wolin, S. ve Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York, NY: Villard.
- Wu, Q., Tsang, B. ve Ming, H. (2012). Social capital, family suport, resilience and educational outcomes of Chinese migrant children. *British Journal of Social Work*, 2012, 1-21.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. ve Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social suport. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.